



**Manuel Alexandre
Alvelos Marques**

**Assessorias das direções de escolas públicas
portuguesas**



**Manuel Alexandre
Alvelos Marques**

**Assessorias das direções de escolas públicas
portuguesas**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

O texto apresentado neste trabalho segue o novo acordo ortográfico

Dedico este trabalho ao meu Pai, inspetor geral do ensino básico, que com a sua inolvidável sabedoria e exemplo de dedicação, me *ensinou* a devoção pela escola.

O Júri

Presidente

Doutor Fernando Manuel Bico Marques
professor catedrático no Departamento de Engenharia de Materiais e Cerâmica
da Universidade de Aveiro

Vogais

Doutor Jorge Adelino Rodrigues Da Costa
professor catedrático do Departamento de Educação da Universidade de
Aveiro

Doutor Rui Eduardo Trindade Fernandes
professor auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto

Doutor Joaquim Machado de Araújo
professor auxiliar convidado da Faculdade de Educação e Psicologia da
Universidade Católica Portuguesa do Porto

Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva
professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
(Orientador)

agradecimentos

Quero agradecer à minha família pelo apoio e confiança sempre manifestada, ao meu irmão Luís por nunca me ter abandonado, mesmo nos períodos de doença, e às minhas irmãs pelo apoio e desafio permanente. Aos meus Pais pelo apoio incondicional em todas as circunstâncias, à minha companheira Tatiana que jamais reclamou das minhas ausências, ao meu filho Alexandre por me obrigar a olhar sempre além dos horizontes e, ajudar-me a entender como ser pai.

Às colegas e amigas Anabela Lopes, Manuela Teixeira e Cristina Sá pela correção da tese e conselhos na escrita que fizemos. À Bé e à Carla pela enorme amizade. Aos colegas de doutoramento pelo constante incentivo em especial ao José Ilídio, Ana Cristina, Celeste, Constança, Helena e Álvaro. Aos colegas da EB2 de Cacia pela compreensão nestes quatro anos, em especial à Cristina Coimbra e ao Fernando Lopes a quem devemos muito do tempo usado na construção deste trabalho. Aos bibliotecários da universidade de Aveiro pelo apoio e ajuda em todos os momentos e pelas palavras de incentivo na doença. Ao professor Jorge Adelino pela paciência em me aturar sempre, mesmo nos fins-de-semana de andebol. Ao professor Neto Mendes por me obrigar a escrever, e ao meu Orientador Professor Doutor Alexandre Ventura, pelo apoio, pelo incentivo, pela dedicação, por nunca me deixar desistir e sobretudo pela confiança. Foi com ele que caminhámos esta esarpa, nunca nos deixando abdicar da consecução dos objetivos, apoiando-nos sempre, mesmo quando era preciso desfazer o que já estava feito.

A todos os que não menciono aqui e que contribuíram para realização deste objetivo de vida.

À equipa do serviço clínico do Professor Augusto Goulão, do Hospital Garcia de Orta, por me terem devolvido a vida, para sempre grato.

palavras-chave

Assessoria, apoio, autonomia escolar, gestão escolar, administração

resumo

Esta tese apresenta uma investigação sobre as assessorias técnico-pedagógicas nas escolas públicas portuguesas. Reflete-se sobre a escola como organização e a importância que nesse âmbito têm as respetivas assessorias. Federa-se na Teoria das Organizações através da qual observámos a realidade das assessorias organizacionais, de modo especial aquelas que operam nas organizações educativas. A investigação inicia-se com duas entrevistas exploratórias semiestruturadas a dois assessores, que ajudaram a preparar o inquérito por questionário, respondido online por 101 dos 201 diretores de unidades de gestão e por 93 dos assessores da área de influência da DREC. Foi ainda feita uma análise documental de 50 regulamentos internos, a propósito das competências dos assessores. Chegou-se a uma caracterização dos assessores que desenvolvem as suas atividades nas escolas públicas da região centro do país. Constata-se que os assessores dão um contributo muito relevante para a gestão das escolas portuguesas. É também revelado por este estudo que os diretores precisam de assessorias em áreas específicas, e sugere-se um modelo de gestão da escola onde se inclui um gabinete de assessoria interna.

keywords

Advise, support, school administration, school autonomy, management

abstract

This thesis presents a research that attempts to systematize a characterization of technical and pedagogical advisory services in Portuguese public schools. A reflection is made on school as an organization and the importance that the advisory assumes in it. Based on the Theory of Organizations we have observed the reality of organizational advisors, especially those operating in educational organizations. The research started with two semi-structured exploratory interviews to two consultants who helped to prepare the survey through an online questionnaire. This was answered by 101 of the 201 directors of the management units and 93 advisers included in the area of influence of the DREC. A documented analysis of 50 internal regulations on the advisors skills was also made. The study reached a characterization of advisors who develop their activities in public schools, in the central region of the country. We also reached to the conclusion that advisors give a very important contribution to the management of Portuguese schools. It is also revealed by this study that directors need advisors in specific areas, and it suggests a model of school management which includes a full office of internal advisory.

Índice

| | |
|---|--------------|
| ÍNDICE..... | XV |
| ÍNDICE DE FIGURAS | XVIII |
| ÍNDICE DE QUADROS | XIX |
| ÍNDICE DE TABELAS | XX |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | XXI |
| SIGLÁRIO | XXIII |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| OBJETIVOS E PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO | 1 |
| CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS | 5 |
| ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO | 6 |
| PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 9 |
| CAPÍTULO I - A EVOLUÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES E DA SUA ADMINISTRAÇÃO..... | 11 |
| 1 - ANTECEDENTES, INFLUÊNCIAS E EVOLUÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO | 11 |
| 1.1 <i>Os filósofos</i> | 13 |
| 1.2 <i>A igreja católica</i> | 16 |
| 1.3 <i>A organização militar</i> | 17 |
| 1.4 <i>O princípio escalar</i> | 19 |
| 1.5 <i>A revolução industrial</i> | 20 |
| 2 - TIPOS DE ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES | 23 |
| 2.1 - <i>Abordagem clássica da administração</i> | 24 |
| 2.1.1 <i>Administração científica</i> | 25 |
| 2.1.2 - <i>Teoria clássica da administração</i> | 28 |
| 2.2 - <i>Abordagem humanística da administração</i> | 31 |
| 2.3 - <i>A escola comportamental</i> | 34 |
| 2.4 - <i>Abordagem neoclássica da administração</i> | 37 |
| 2.5 - <i>Abordagem baseada na estrutura da administração</i> | 39 |
| 2.5.1 - <i>A burocracia</i> | 41 |
| 2.5.2 - <i>Disfunções da burocracia:</i> | 42 |
| 2.6 - <i>Abordagem sistémica da administração</i> | 43 |
| 2.7 - <i>A abordagem contingencial da administração</i> | 44 |
| 3 - O ADMINISTRADOR | 47 |
| 3.1 - <i>Qualidades do administrador</i> | 47 |
| 3.2 - <i>As funções da administração</i> | 49 |
| 3.3 - <i>Administração por objetivos</i> | 51 |
| 3.4 - <i>A liderança numa perspetiva cruzada</i> | 54 |
| 3.5 - <i>A administração de organizações não industriais</i> | 57 |
| 4 - AS ASSESSORIAS NAS ORGANIZAÇÕES | 60 |
| 4.1 - <i>A origem da assessoria</i> | 60 |
| 4.1.1 - <i>O staff e o seu papel desde a antiguidade</i> | 61 |
| 4.1.2 - <i>Confusão de sentidos</i> | 63 |
| 4.2 - <i>Line-Staff - As relações de trabalho</i> | 66 |
| 4.3 - <i>Poder, autoridade e influência do especialista</i> | 67 |
| 4.4 - <i>Como melhorar as relações entre linha e staff</i> | 69 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO II – ANÁLISE ORGANIZACIONAL DA ESCOLA..... | 73 |
| AS IMAGENS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA | 73 |
| 1 - A escola empresa educativa | 75 |
| 2 - A escola imagem da burocracia | 77 |
| 3 - Imagem democrática da escola | 80 |
| 4 - A escola como centro político | 83 |
| 5 - A imagem anárquica da escola | 86 |
| 5.1 - Anarquia organizada na escola | 87 |
| 5.2 - A decisão como caixote do lixo | 89 |
| 5.3 - A escola como sistema debilmente articulado | 89 |
| 5.4 - O sistema caótico da escola | 91 |
| 6 - A escola como cultura | 92 |
| 7 - Imagens de futuro | 95 |
| CAPÍTULO III - A ASSESSORIA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES..... | 101 |
| 1 - A IDENTIDADE DA ASSESSORIA..... | 104 |
| 2 - SINAIS DE IDENTIDADE DA ASSESSORIA INTERNA..... | 107 |
| 3 - OS VÁRIOS TIPOS DE ASSESSORIA | 110 |
| 3.1 - Assessoria externa | 111 |
| 3.2 - Assessoria interna..... | 117 |
| 3.3 - Assessoria pedagógica..... | 120 |
| 4 - A COLABORAÇÃO NA ASSESSORIA..... | 127 |
| 5 - A ASSESSORIA COMO ELEMENTO DE INOVAÇÃO NA ESCOLA | 133 |
| 6 - A ASSESSORIA COMO ELEMENTO DE AUTONOMIA | 136 |
| 7 - A SUPERVISÃO COMO ASSESSORIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | 137 |
| 8 - ASSESSORIAS EM PORTUGAL, QUAIS SÃO E QUAIS FORAM? | 139 |
| 9 - ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DAS ASSESSORIAS EM PORTUGAL | 144 |
| PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO..... | 149 |
| CAPÍTULO IV - OPÇÕES METODOLÓGICAS E DESIGN DA INVESTIGAÇÃO..... | 151 |
| 4.1 - A ESCOLHA DA METODOLOGIA | 152 |
| 4.1.1 - Uma abordagem quantitativa..... | 153 |
| 4.1.2 - O auxílio do paradigma qualitativo na fase exploratória..... | 155 |
| 4.1.3 - Análise documental | 157 |
| 4.1.4 - Inquérito por questionário | 159 |
| 4.2 - USO DA ESTATÍSTICA COMO AUXÍLIO PARA AS CONCLUSÕES | 164 |
| QUESTIONÁRIOS E PROCEDIMENTOS..... | 167 |
| CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS..... | 173 |
| 5.1 – CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA DOS ASSESSORES DE ACORDO COM O ESTUDO | 173 |
| 5.2 - ANÁLISE DE REGULAMENTOS INTERNOS..... | 174 |
| 5.3 – ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS | 180 |
| 5.4 – QUESTIONÁRIOS | 182 |
| 5.4.1 – Questionário aos diretores | 186 |
| Primeira parte do questionário..... | 186 |
| Segunda parte do questionário do diretor | 202 |
| Terceira parte do questionário do diretor..... | 216 |
| 5.4.2 – Segundo questionário – Assessores | 225 |
| 5.4.3 - Os custos das assessorias..... | 248 |

| | |
|------------------------------------|------------|
| PARTE III - CONCLUSÕES..... | 253 |
| CONCLUSÕES | 255 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 263 |
| LEGISLAÇÃO | 299 |
| ANEXOS | 301 |
| ANEXO N.º 1 | 303 |
| ANEXO N.º 2 | 314 |
| ANEXO N.º 3 | 318 |
| ANEXO N.º 4 | 320 |
| ANEXO 5..... | 323 |
| ANEXO 6..... | 327 |
| ANEXO N.º 7 | 330 |
| ANEXO N.º 8 | 334 |
| ANEXO N.º 8-A | 339 |
| ANEXO N.º 9 | 345 |
| ANEXO N.º 10 | 349 |
| ANEXO N.º 11 | 351 |
| ANEXO N.º 12 | 355 |
| ANEXO N.º 13 | 362 |
| ANEXO N.º 14 | 365 |
| ANEXO N.º 15 | 367 |
| ANEXO N.º 16 | 370 |
| ANEXO N.º 17 | 374 |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Organização do êxodo..... | 12 |
| Figura 2 - Os catorze princípios gerais de gestão apresentados por Fayol..... | 29 |
| Figura 3 – As novas funções da administração segundo Fayol..... | 30 |
| Figura 4 – Pirâmide de necessidades de Maslow | 35 |
| Figura 5 – Ciclo Motivacional..... | 37 |
| Figura 6 – Ciclo motivacional com impedimento da satisfação de uma necessidade.... | 37 |
| Figura 7 – A empresa aberta ao mundo exterior | 46 |
| Figura 8 – Tipos de administração | 48 |
| Figura 9 – Funções do administrador | 49 |
| Figura 10 – Funções do administrador segundo Teixeira..... | 50 |
| Figura 11 – Fluxo da administração por objetivos | 53 |
| Figura 12 – Características definidoras da cultura de uma organização | 93 |
| Figura 13 – 7S da Mckinsey | 94 |
| Figura 14 – Perspetivas da assessoria | 103 |
| Figura 15 – Sequência possível para a atuação de uma assessoria..... | 124 |
| Figura 16 – Caixa de ferramentas de recolha de dados do assessor | 134 |
| Figura 17 – Organograma dos apoios educativos | 142 |
| Figura 18 – Intervalo de confiança para o estudo dos regulamentos internos..... | 158 |
| Figura 19 – Vantagens e desvantagens do questionário via internet. | 163 |
| Figura 20 – Uso da variável N para representar a totalidade dos dados..... | 165 |
| Figura 21 – Tabela de atribuição horária aos assessores em função do número de alunos de cada agrupamento de escolas / escola não agrupada | 195 |
| Figura 22 – Tabela de horas a atribuir ao assessor dos cursos noturnos | 196 |
| Figura 23 – Proposta para uma organização da Gestão assente em assessores..... | 260 |

Índice de quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – As duas fases da revolução Industrial | 21 |
| Quadro 2 – Classificação das funções administrativas | 51 |
| Quadro 3 – A administração por objetivos | 52 |
| Quadro 4 – Análise comparativa entre administradores do passado e do presente..... | 54 |
| Quadro 5 – Habilidades do líder cultural | 57 |
| Quadro 6 – Metáforas organizacionais da escola | 74 |
| Quadro 7 – Princípios da imagem da escola como empresa | 76 |
| Quadro 8 – Análise micropolítica da escola..... | 85 |
| Quadro 9 – Indicadores da imagem anárquica da escola | 87 |
| Quadro 10 – Ambiguidades com que se defronta o líder formal | 88 |
| Quadro 11 – As sete características que definem a cultura na organização..... | 92 |
| Quadro 12 – Os seis cenários considerados para o futuro da escola..... | 96 |
| Quadro 13 – As dez tarefas possíveis do assessor externo | 114 |
| Quadro 14 – Tarefas do assessor externo | 115 |
| Quadro 15 – Fluxo de trabalho do assessor..... | 122 |
| Quadro 16 – Tarefas de construção a observar pela assessoria..... | 123 |
| Quadro 17 – Quadro comparativo entre meios de recolha de dados..... | 160 |
| Quadro 18 – Possibilidade de ocorrência de erros na recolha de dados..... | 162 |
| Quadro 19 – Competências do assessor, de acordo com os regulamentos internos analisados..... | 179 |
| Quadro 20 – Características principais da linguagem de comunicação de base de dados SQL..... | 183 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Idade dos assessores..... | 186 |
| Tabela 2 – Grupos de docência, e novos códigos de recrutamento (N.C.R) dos Assessores..... | 191 |
| Tabela 3 – Distribuição das assessorias por áreas de atuação | 194 |
| Tabela 4 – Outros cargos que o assessor possui, além de assessoria | 198 |
| Tabela 5 – Critérios de escolha dos assessores..... | 209 |
| Tabela 6 – Outras assessorias que existiram na escola..... | 212 |
| Tabela 7 – Outras necessidades de assessoria nas escolas..... | 213 |
| Tabela 8 – Formação do diretor..... | 218 |
| Tabela 9 – Formação dos diretores na área da administração escolar | 219 |
| Tabela 10 – Grupos de docência dos diretores | 220 |
| Tabela 11 – Tabela comparativa entre os grupos de docência de assessores e diretores. | 221 |
| Tabela 12 – Idade dos assessores..... | 225 |
| Tabela 13 – Resultados para os grupos de docência dos assessores..... | 230 |
| Tabela 14 – Áreas de assessoria | 234 |
| Tabela 15 – Locais de trabalho em que o assessor situa a sua atividade..... | 241 |
| Tabela 16 – Número de anos do assessor na escola atual..... | 242 |
| Tabela 17 – Assessoria em outras escolas, que não a presente escola do assessor | 243 |
| Tabela 18 – <i>Crosstable</i> entre o índice de vencimento e as horas de assessoria | 248 |
| Tabela 19 – Totais líquidos gastos por índices de vencimentos | 250 |

Índice de gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Tipologia das escolas com o regulamento interno analisado | 175 |
| Gráfico 2 – Distribuição geográfica das escolas..... | 175 |
| Gráfico 3 - Distribuição geográfica Litoral vs. Interior | 176 |
| Gráfico 4 – O regulamento interno tem referência aos assessores? | 177 |
| Gráfico 5 – Regulamentos internos de escolas secundárias que fazem alguma referência ao assessor | 178 |
| Gráfico 6 – Definição das competências do assessor no Regulamento Interno | 178 |
| Gráfico 7 – Unidades de gestão com e sem assessores | 185 |
| Gráfico 8 – Blocos de 10 anos de intervalo na análise da idade dos assessores..... | 187 |
| Gráfico 9 – Percentagem de assessores por género | 187 |
| Gráfico 10 – Comparação de género entre professorado (GEPE) e assessores..... | 188 |
| Gráfico 11 – Formação dos assessores | 189 |
| Gráfico 12 – Formação de base na área de assessoria | 189 |
| Gráfico 13 - Outra formação específica na área da assessoria. | 190 |
| Gráfico 14 - Índices de vencimento dos assessores | 192 |
| Gráfico 15 – Percentagem do número de horas atribuídas à assessoria/por assessor .. | 195 |
| Gráfico 16 – Horas de redução do assessor por tempo de serviço, art.º 79 do ECD ... | 197 |
| Gráfico 17 – O assessor possui direção de turma? | 198 |
| Gráfico 18 –Assessores com turmas atribuídas | 199 |
| Gráfico 19 – Local de trabalho do assessor na escola. | 200 |
| Gráfico 20 – Há quantos anos o assessor está no cargo? | 201 |
| Gráfico 21 - Importância das assessorias para a escola | 203 |
| Gráfico 22 – Índice de concretização das tarefas do assessor | 204 |
| Gráfico 23 – Opinião do diretor sobre a formação informal feita pelo assessor aos colegas | 205 |
| Gráfico 24 – Grau de aceitação pelos diretores das opiniões dos seus assessores | 205 |
| Gráfico 25 – Dinamização de novas práticas de gestão por parte do assessor | 206 |
| Gráfico 26 – Os assessores como parte integrante da direção | 207 |
| Gráfico 27 – Importância dos assessores para o bom funcionamento da área onde prestam assessoria..... | 208 |
| Gráfico 28 – Necessidade de formação dos assessores na área de assessoria | 208 |
| Gráfico 29 – Outros critérios para escolha do assessor | 210 |
| Gráfico 30 – Horas despendidas para além do horário semanal de assessoria..... | 211 |
| Gráfico 31 - Idade dos diretores | 216 |
| Gráfico 32 - Género dos diretores respondentes ao questionário | 217 |
| Gráfico 33 – Dados comparativos entre os géneros de respondentes ao nosso estudo e o género dos diretores constantes na página <i>web</i> da DREC..... | 217 |
| Gráfico 34 – O diretor tem formação na área da administração escolar?..... | 218 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 35 – Anos em que o diretor foi membro de órgãos de gestão | 222 |
| Gráfico 36 - Anos do diretor como presidente/diretor..... | 223 |
| Gráfico 37 – Comparação entre as idades dos assessores no questionário do diretor e do assessor. | 226 |
| Gráfico 38 – Género do assessor. | 227 |
| Gráfico 39 – Grau da formação dos assessores. | 227 |
| Gráfico 40 – Formação de base dos assessores na sua área de assessoria..... | 228 |
| Gráfico 41 – Percentagens médias de formação de base dos assessores na área da sua assessoria | 228 |
| Gráfico 42 – Outra formação na área da assessoria..... | 229 |
| Gráfico 43 – Comparação entre as percentagens obtidas em ambos os questionários, nos grupos de docência dos assessores | 231 |
| Gráfico 44 – Índice de vencimento dos assessores..... | 232 |
| Gráfico 45 – Comparação entre os índices de vencimentos nas respostas dos diretores e nos assessores, colunas para assessores, linha para os diretores | 233 |
| Gráfico 46 – Percentagens comparativas nas assessorias atribuídas, entre as respostas dadas pelos assessores e pelos diretores | 234 |
| Gráfico 47 - Número de horas atribuídas a cada assessoria | 235 |
| Gráfico 48 - Número de horas de redução, (artº 79 ECD) | 236 |
| Gráfico 49 – Comparação percentual da redução do tempo de serviço, artº 79º ECD. | 236 |
| Gráfico 50 – Direções de turma atribuídas ao assessor | 237 |
| Gráfico 51 – Comparativo para os assessores com direção de turma..... | 237 |
| Gráfico 52 – Outros cargos que o assessor possui | 238 |
| Gráfico 53 – Comparação entre os cargos nos dois questionários | 239 |
| Gráfico 54 – Turmas atribuídas aos assessores | 239 |
| Gráfico 55 – Comparação percentual entre as respostas nos dois questionários..... | 240 |
| Gráfico 56 – Comparação percentual dos locais de trabalho do assessor | 241 |
| Gráfico 57 – Anos como assessor na escola atual | 243 |
| Gráfico 58 – Cálculo de horas mensais atribuídas por cada índice de vencimento | 249 |

Siglário

AMPA - Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos.

CAE – Coordenação de Área Educativa

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECAE – Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos

Dec-Lei – Decreto Lei

Desp. – Despacho

DGAE – Direção Geral de Administração Escolar

DRE – Direção Regional de Educação

DREC – Direção Regional de Educação do Centro

DGRHE – Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação

IGE – Inspeção Geral da Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

N.C.R. – Novos códigos de Recrutamentos docente

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

STIC – Serviços de Tecnologias de Informação e Comunicação da Universidade de Aveiro

VS - Versus

Introdução

Objetivos e percurso de investigação

A escolha do tema da nossa investigação decorreu de duas razões principais: a primeira resultado da nossa experiência como assessor e a segunda, que entrelaça na primeira, a vontade de conhecer a situação da assessoria nas escolas públicas, passados dez anos sobre a sua implementação, baseada no Decreto-lei 115-A/98 que a institucionalizou legalmente. Decorre, subjacente a estes dois pontos, como momento de interesse para a temática e respetiva escolha, a realização do IV Simpósio de Organização e Gestão Escolar no departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro, do qual foram publicadas as respetivas atas, oferecendo-nos, portanto, um ponto de partida, ao jeito de trampolim impulsionador, para o aprofundamento do nosso conhecimento sobre as assessorias no ensino¹.

Quanto ao primeiro motivo, a assessoria é um tema de enorme interesse para nós, dado que fomos assessores técnico-pedagógicos durante dois anos na escola onde lecionamos. Servimos ainda como assessores da DREC na área da informática por um período de seis anos, quatro em dedicação exclusiva e dois em tempo parcial. Ao viver por dentro a assessoria Técnico-Pedagógica, nas suas várias vertentes, criámos condições para que a curiosidade se metamorfoseasse em inquietação e pudéssemos iniciar uma investigação sobre o tema. Tínhamos constatado, no momento decisivo da escolha, a inexistência de estudos aprofundados sobre este assunto. Por este motivo, este estudo deveria surgir com três vertentes capitais: antes de mais, perceber se as assessorias são elementos fundamentais nas funções de gestão das escolas, conforme dita a legislação; em segundo lugar, fazer um trabalho de caracterização dessas assessorias no terreno, através do estudo empírico; e, por último, produzir um trabalho capaz de fazer uma avaliação do que tinham sido as assessorias até ao momento.

¹ Estas atas, registadas em livro publicado pela Universidade de Aveiro, seriam o nosso ponto de partida para a revisão de literatura que fizemos.

Estabelecemos como período de análise o ano de 2008, data sobre a qual se cumpriam 10 anos desde a publicação do decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, e consequente institucionalização das assessorias técnico-pedagógicas nas escolas públicas.

Perante o que tínhamos em mente, como ânsia de conhecimento, construímos a seguinte pergunta de partida:

Quais as características das funções desempenhadas pelos assessores das direções de escolas públicas portuguesas?

Por outras palavras, importava saber, nomeadamente, se o assessor substitui e/ou complementa áreas em que a direção não tem formação adequada, libertando-a deste modo para outras tarefas, e ainda saber se as assessorias são ou não um modo de executar tarefas técnicas normalmente distribuídas a especialistas, mas tarefas que nada têm a ver com a gestão propriamente dita. Complementa e contribui para a análise e resposta a este problema uma caracterização das assessorias atualmente em funções, pois, conforme Reis, a “multiplicidade de tarefas atribuídas aos responsáveis pelas unidades de gestão são preocupações que começam a engrossar a lista de prioridades” (2010: 2) na gestão atual, pelo que as assessorias, apesar de legalmente constituírem unicamente um apoio à direção/diretor, deverão ser parte integrante da gestão, sobretudo na sua vertente técnica.

Em teoria, o assessor na escola, à semelhança do que acontece em outras organizações, deverá ser um elemento de inovação, de implementação de novas ideias, novas metodologias de trabalho, capaz de criar valor na organização que aprende. No entanto, não sabemos neste momento se isto acontece nas escolas, pois, apesar de legislado e regulamentado, o trabalho do assessor não é conhecido.

O quadro de mudanças na educação, nomeadamente ao nível da gestão das escolas por um lado, e da reorganização da rede escolar por outro, tornava imperioso conhecer esta vertente relativa aos assessores. Enquanto elemento de apoio à/direção/diretor, o seu trabalho deverá revelar-se fundamental, na procura de quadros inovadores de concretização da mudança. No entanto, se o assessor se revelar apenas um elemento técnico, com capacidade útil de unicamente executar tarefas técnicas, que o diretor não tem tempo ou

capacidade de realizar, faz sentido a sua manutenção? Perante esta configuração, a sua substituição por um técnico contratado especialmente para este efeito, por tarefa, poderá ser uma opção com melhores resultados?

Releva ainda para esta discussão o custo das assessorias. Um dos objetivos deste nosso trabalho é procurar fazer uma estimativa desses custos. Serão os assessores internos, professores em funções assessoras, um modo de manter custos baixos em assuntos em que as assessorias externas se revelam extremamente onerosas para as escolas? A relação custo-benefício é positiva? Realizar um estudo que nos permita obter estes custos será um dos nossos objetivos por forma a perceber qual a verdadeira dimensão e/ou a vantagem de ter assessores internos.

Na nossa opinião, e na de muitos diretores, o assessor tem sido um esteio fundamental das escolas, quer na sua vertente pedagógica, quer na sua vertente técnica, quer ainda como elemento de uma gestão em que a delegação de competências feita pelo diretor se revela preciosa para o compromisso de melhorar e, porque não, profissionalizar a gestão através de carreira própria. Será possível mensurar esta vertente do assessor? Podemos afirmar que se revelará esta multiplicidade da assessoria no nosso trabalho? É para nós indispensável, no momento de gerir uma organização complexa como a escola, que o diretor, agora alguém que opera um modelo de direção unipessoal, se faça acompanhar por especialistas em áreas em que tenha pouca experiência ou conhecimento, dada a sua especificidade, por um lado, e pessoas capazes de liderar processos de melhoria e crescimento, por outro. Afirmaremos pela investigação esta premissa?

Encontramo-nos assim perante uma dicotomia em que a **caracterização das assessorias se revela fundamental para perceber se a sua presença nas escolas é ou não um valor acrescentado para uma gestão profissional das escolas públicas portuguesas.**

- *Quais deveriam ser então os passos a empreender na direção desta caracterização das assessorias que nos levam à concretização deste objetivo?*

Iniciámos o percurso com a seleção da bibliografia e da lente investigativa que, em nossa opinião, era indicada para a análise da problemática.

Optámos por escolher a teoria das organizações e a sua administração como linha de enquadramento teórico para uma análise das assessorias no apoio à gestão, à administração, e a outras vertentes que são usadas nas organizações, fazendo posteriormente o paralelo com o que ocorre dentro das escolas.

Analisámos o aparecimento das assessorias, a sua evolução e crescimento nas organizações até se transformarem em gabinetes autónomos e em profissões relativamente bem pagas na sociedade. Analisámos ainda, à luz das metáforas organizacionais, a evolução da administração das escolas e, por fim, construímos um percurso teórico que nos levou pelas assessorias dentro das organizações escolares, em Portugal e em outros países. Desconstruímos teoricamente os vários tipos de *assessorias que existiram no ensino, sob outro nome*, de modo a podermos englobá-las numa caracterização geral das assessorias enquanto ato de apoiar e inovar dentro das organizações educativas.

Escolhemos uma metodologia que nos levou pela análise de documentação, através da qual investigámos regulamentos internos de escolas, e por entrevistas exploratórias, a partir das quais elaborámos o estudo empírico.

Esta investigação subordinada ao tema *assessorias das direções de escolas públicas portuguesas* tem como principal objetivo a **caracterização das funções das assessorias das escolas da área de influência da DREC**, numa perspetiva que pretende conhecer em pormenor quais as atividades efetivamente atribuídas aos assessores neste universo de escolas. Será que os assessores executam funções exclusivamente técnicas? Por outro lado, limitam-se a cumprir as indicações da gestão, ou, na prática, contribuem substancialmente para a gestão da escolar? O que os afasta e os aproxima dos assessores externos?

Acresce ainda, como objetivo secundário, conhecer os assessores que fazem este trabalho, nomeadamente no que toca a género, idade, formação, grupo de docência, horários de trabalho, posição profissional e tempo de serviço, de entre outras características administrativas. Quais são estas características? Podemos afirmar que os assessores tem um perfil comum?

Esta caracterização entronca em várias outras vertentes que considerámos também objetivos importantes e de inovação neste nosso trabalho:

- Determinação do custo das assessorias, nomeadamente o custo/hora médio por assessor;
- Apresentação das opiniões dos diretores sobre a importância das assessorias na escola;
- Apresentação das opiniões dos assessores sobre o valor das assessorias para a escola.

Faremos ainda uma caracterização sumária dos diretores respondentes através dos seus dados pessoais/profissionais, e uma análise dos regulamentos internos de várias escolas como forma de conhecermos as competências atribuídas aos assessores.

Considerações metodológicas

No nosso processo de investigação utilizámos uma metodologia quantitativa baseada no inquérito eletrónico por questionário. Este, foi alicerçado em entrevistas prévias exploratórias² e análise de documentação³ que, baseadas num pressuposto qualitativo, nos auxiliaram na construção da nossa investigação empírica. Usámos assim uma metodologia que podemos afirmar ser mista dada a utilização de ambos os paradigmas, interligados e suportando-se mutuamente. Obtivemos portanto resultados fiáveis que nos deram resposta não só à nossa questão inicial, mas ainda aos objetivos que formulámos.

Usámos, primeiramente, a entrevista exploratória, como meio de encontrar as questões fundamentais a serem tidas em conta no inquérito por questionário. Entrevistámos dois assessores, usando entrevistas semiestruturadas, onde pretendemos obter o máximo de

² O uso de combinações “of quantitative and qualitative methods has actually been the pragmatic norm” (McNeill & Chapman, 2009: 67).

³ A análise documental “is inevitably selective: in any analyses, we choose to ask certain questions about social events and texts, and not other possible questions” (Fairclough, 2004: 14).

informação⁴ que nos possibilitasse responder à questão principal da nossa investigação. Assim, o principal objetivo destas entrevistas exploratórias era: *Conhecer com algum pormenor o universo a estudar, através dos olhos de dois assessores, para assim encontrar os assuntos a abordar nas questões a apresentar no estudo empírico aos diretores e assessores*. Do manancial de informação recolhido foi elaborado o questionário, cuja resposta pôde ser realizada via página web, quer por assessores, quer por diretores, do universo das 201 Unidades de Gestão das escolas da DREC⁵.

Fizemos ainda uma análise de 50 regulamentos internos, retirados de uma pesquisa em páginas electrónicas de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. O objetivo desta análise documental era verificar se as competências dos assessores estavam definidas nesses regulamentos internos, conforme determinava a lei⁶, ou se estas competências dos assessores não existiam no regulamento interno. Esta pesquisa foi uma completa surpresa para o investigador, pela ausência de uma definição clara destas competências na maioria dos documentos. A generalidade das competências definidas nestes regulamentos, é uma transcrição integral do artigo 23º do Dec-Lei nº 115-A/98

Organização do trabalho

Este trabalho está organizado segundo um modelo concretizado por uma introdução seguida de três partes, subdivididas em capítulos.

⁴ Estas entrevistas podem providenciar “an opportunity for respondents to say what they want rather than what the interviewer might expect” (idem: 58).

⁵ Apesar de ser referido no capítulo relativo à metodologia usada neste trabalho, salientamos que este número, era o das unidades de gestão em setembro de 2009, data do início da nossa pesquisa e que foi usado em todo o trabalho como referencia de estudo.

⁶ Conforme referimos no capítulo em que abordamos a análise dos regulamentos internos, as competências dos assessores deveriam estar explicitadas no regulamento interno de cada escola: ponto 7 do Despacho nº13555 de 16 de Julho - “No regulamento interno da escola ou do agrupamento serão fixadas as competências que cabem aos assessores previstos nos termos do presente despacho”.

Na introdução, constam os objetivos, o percurso da nossa investigação, considerações metodológicas que estiveram na base do trabalho investigativo e o presente tópico que descreve a forma como este trabalho está organizado.

Na primeira parte, a que chamámos “Enquadramento teórico”, incluímos três capítulos. No Capítulo I - *A evolução das organizações e da sua administração*, fizemos um percurso histórico sobre a evolução das organizações, da sua administração e da assessoria, organizada em quatro subcapítulos, chamados – 1 - *Antecedentes, influências e evolução*; 2 - *Tipos de administração das organizações*; 3 - *O administrador* e finalmente o subcapítulo 4 - *As assessorias nas organizações*. Fizemos este percurso para estabelecer uma relação entre as organizações não escolares e os seus assessores, o modo como apareceram e como se desenvolveram a par das estruturas onde estavam integrados.

No Capítulo II - *Administração dos sistemas educativos*, abordámos as imagens organizacionais das escolas, e das suas administrações, numa perspetiva metafórica transposta para a escola.

No Capítulo III - *A assessoria nas organizações escolares*, percorremos os caminhos da assessoria educativa, nas suas multifacetadas vertentes, desvelando alguns serviços que em Portugal podem também ser considerados assessoria, construindo portanto um quadro teórico de base ao estudo empírico.

Na segunda parte do trabalho, apresentamos o estudo empírico baseado em dois capítulos, o Capítulo IV - *Opções Metodológicas e apresentação do contexto*, onde explicitamos as opções metodológicas e descrevemos a construção dos instrumentos de recolha de dados e informação sobre os assessores.

No Capítulo V – *Apresentação e Análise dos dados recolhidos*, onde patenteamos todos os dados recolhidos, bem como o enquadramento no contexto da reforma educativa em curso.

Por fim, na última parte, apresentamos as nossas conclusões, alguns trajetos, em resultado deste trabalho, que achamos devem ser percorridos, indicamos alguns possíveis rumos de investigação, para uma análise multifacetada da assessoria escolar, seguindo um plano comparativo com a assessoria externa.

A Bibliografia, a Legislação e os Anexos são parte integrante do trabalho, assim como o índice geral, os índices de quadros, gráficos, figuras e o siglário.

PARTE I - Enquadramento Teórico

Capítulo I - A evolução das organizações e da sua administração

1 - Antecedentes, influências e evolução da administração.

A história da administração começa com o início da organização social do homem⁷. Encontramos esta organização na realização de enormes feitos da humanidade, sendo precisamente por isso que, em determinadas épocas, foi fundamental e estruturante para a realização de variadíssimas obras de envergadura ciclópica. Desde a pré-história que existem referências ao uso de planeamento pelos chefes e dirigentes com milhares de trabalhadores no sentido de unir esforços em torno de um objetivo comum, estabelecido superiormente.

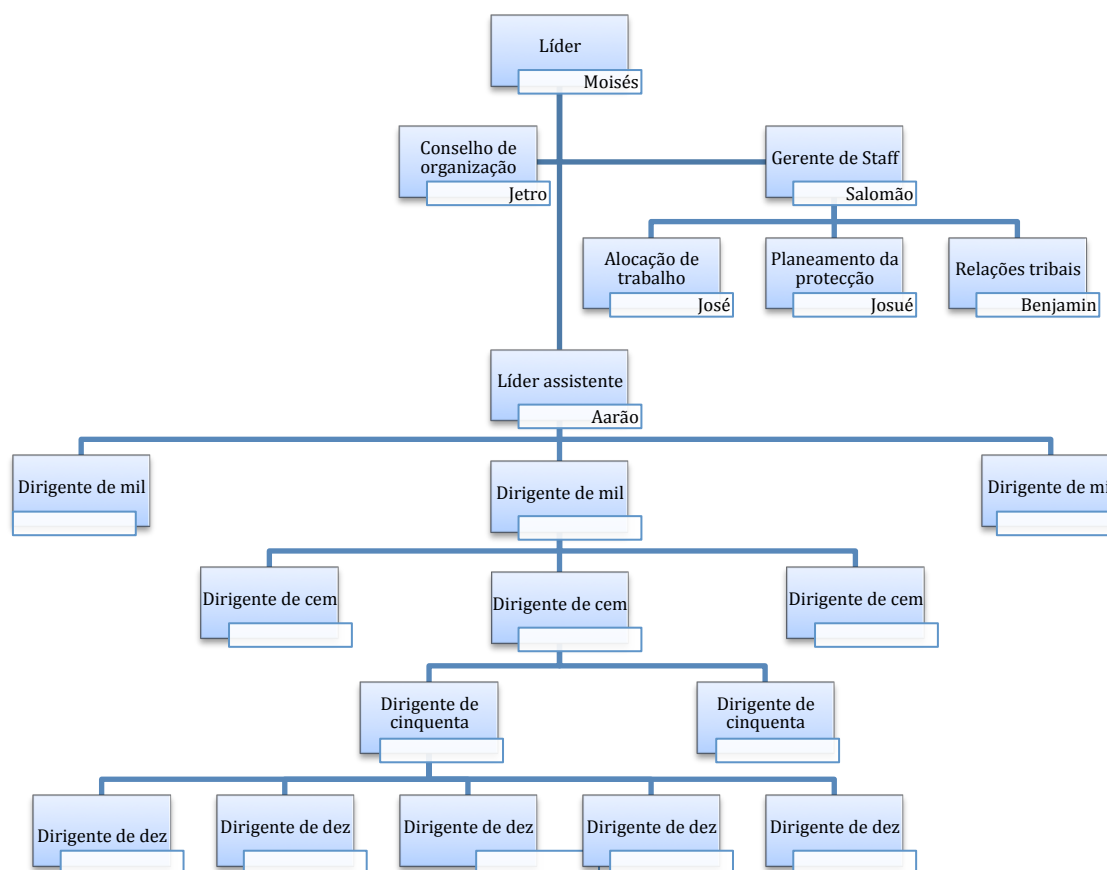
“A história das organizações está intimamente ligada à história da sociedade humana. As organizações não são invenção moderna. Os faraós delas se utilizaram para construir as pirâmides. Os imperadores da China delas se utilizaram, há milhares de anos, para construir grandes sistemas de irrigação. E os primeiros Papas criaram uma igreja universal a fim de servir a uma religião universal” (Etzioni, 1984: 1-2).

“Também, através de papiros egípcios foi possível verificar a importância da organização e administração da burocracia pública no Antigo Egito” (Fernandes, 2010: 15). O êxodo dos Judeus do Egito está similarmente indicado como um dos momentos mais an-

⁷ "As justas leis que Hamurabi, o sábio rei, estabeleceu e (com as quais) deu base estável ao governo ... Eu sou o governador guardião ... Em meu seio trago o povo das terras de Sumer e Acad; ... em minha sabedoria eu os refreio, para que o forte não oprima o fraco e para que seja feita justiça à viúva e ao órfão ... Que cada homem oprimido compareça diante de mim, como rei que sou da justiça. Deixai-o ler a inscrição do meu monumento. Deixai-o atentar nas minhas ponderadas palavras. E possa o meu monumento iluminá-lo quanto à causa que traz, e possa ele compreender o seu caso. Possa ele folgar o coração (exclamando) "Hamurabi é na verdade como um pai para o seu povo; ...estabeleceu a prosperidade para sempre e deu um governo puro à terra. Quando Anu e Enlil (os deuses de Uruk e Nippur) deram-me a governar as terras de Sumer e Acad, e confiaram a mim este cetro, eu abri o canal. Hammurabi-nukhush-nish (Hamurabi-a-abundância-do-povo) que traz água copiosa para as terras de Sumer e Acad. Suas margens de ambos os lados eu as transformei em campos de cultura; amontoei montes de grãos, provi todas as terras de água que não falha ... O povo disperso se reuniu; dei-lhe pastagens em abundância e o estabeleci em pacíficas moradias", In <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/hamurabi.htm>.

tigos de organização, em que Moisés ordena o povo judeu⁸ em vários sub-dirigentes que recebem diretamente delegação de poderes para resolver pequenos problemas no seio da sociedade judaica da época. No seu livro *Organization*, Ernest Dale ilustra a estrutura judaica do seguinte modo:

Figura 1 – Organização do êxodo



Fonte: Dale (1967 - baseado na Bíblia Sagrada, Êxodo, 18, Versículo 21)

Moisés, no organograma acima transcrito (Figura 1) aparece como ator principal, com o papel e a função de administrador; segue-se um conselho de administração paralelamente ao da função de *staff*.

⁸ “It is believed that organizations have existed since the beginning of mankind; however, probably the earliest known example of an organization is when Moses set up an organizational structure to lead the Israelites after they escaped from Egypt “ (Dollak, 2008).

Subordinado a estas figuras segue-se um líder assistente ao qual se ligam dirigentes de 1000, 100, 50 e 10 pessoas, numa estrutura piramidal, capaz e eficiente que responde aos problemas do povo, numa lógica de responsabilidade que aumenta na razão direta da ascensão hierárquica e que garantia o funcionamento da sociedade hebraica na sua caminhada pelo deserto. Ao olharmos para esta estrutura constatamos com facilidade um desenho organizacional perfeitamente delineado. “Moisés é muitas vezes apontado como um dos primeiros responsáveis por um grupo ou organização a tomar decisões ...no âmbito da gestão, [...] com o auxílio de um ‘consultor’, o seu sogro, que lhe terá dado conselhos nomeadamente quanto à forma de organização” (Teixeira, 1998: 9).

1.1 Os filósofos

Os filósofos gregos, sobretudo Sócrates, Platão e Aristoteles⁹, preocuparam-se com as questões da administração e organização públicas da sociedade. No livro de Platão, *Discurso de Sócrates* livros III, Cap. 4, Sócrates, no seu diálogo com Nicomaquides, argumenta que a administração é uma habilidade pessoal separada do conhecimento técnico e da experiência; salientando que qualquer homem terá sucesso na administração se “souber do que precisa e se for capaz de prove-lo” (Medina & Claude: 14). Continuando a fazer referência ao domínio público e privado, Sócrates argumenta que:

“Os afazeres privados diferem dos públicos apenas pela sua magnitude [...] nenhum deles pode ser gerido sem homens, nem os afazeres privados são geridos por um tipo de homem e os públicos por outro pois aqueles que conduzem os negócios públicos não utilizam homens de natureza diferente daqueles empregados pelos que gerem negócios privados....os que sabem, conduzem tanto os negócios públicos como privados, judiciosamente, enquanto aqueles que não sabem, errarão na administração de ambos.” (idem:15)

⁹ “In the Republic Plato’s aim is to construct in thought an ideal state. Consistent with his theory of knowledge, the state to which he refers is not one that exists in the invisible world, but, rather, the ideal Form of the state. It is a truly Rationalist concept he begins Book I of the Republic by discussing the concept of justice through his narrator, Socrates. The discussion is directed toward establishing the principle that justice is a condition in which each man is given what is good for his soul” (Strauss, 1987: 36).

Platão, por seu turno, refletiu sobre a democracia como governo e administração dos negócios públicos, já Aristóteles no seu livro *Política* (384 a.C. - 322 a.C. Livros III e IV) distingue, no seu estudo das organizações do estado três¹⁰ grandes linhas: Monarquia, governos de um só que pode redundar em tirania; Aristocracia, governo de uma elite que pode redundar em oligarquia e democracia, governo do povo que pode degenerar em anarquia.

Muitos séculos mais tarde, podemos encontrar outros filósofos empenhados na definição e entendimento das organizações.

Francis Bacon (1561-1626), através do seu método experimental¹¹, preocupa-se em encontrar e separar o essencial do supérfluo, numa antecipação do princípio conhecido em administração como “princípio da prevalência do essencial sobre o supérfluo” (Fernandes, 2010: 16 ; Nobre, 2009: 5). Observando estes princípios (preceitos), Descartes construiu o seu método:

O primeiro era o de nunca aceitar algo como verdadeiro que eu não conhecesse claramente como tal; ou seja, de evitar cuidadosamente a pressa e a prevenção, e de nada fazer constar de meus juízos que não se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito que eu não tivesse motivo algum de duvidar dele.

¹⁰ “Las desviaciones de estos gobiernos son: la tiranía, que lo es del reinado¹² ; la oligarquía, que lo es de la aristocracia; la demagogia, que lo es de la república. La tiranía es una monarquía que sólo tiene por fin el interés personal del monarca; la oligarquía tiene en cuenta tan sólo el interés particular de los ricos; la demagogia, el de los pobres. Ninguno de estos gobiernos piensa en el interés general” (Aristóteles, 384 a.C. - 322 a.C.: 44).

¹¹ Foi com Roger Bacon (1214-1292) e Francis Bacon (1561-1626) que a ideia de método científico foi começando a surgir. O primeiro, um frade franciscano, cientista e estudioso inglês, buscava o fim da aceitação cega de certas ideias bastante divulgadas, como as de Aristóteles que, apesar de valiosas, eram tidas como fatos, mesmo sem provas. Ele foi o primeiro a defender a experimentação como fonte de conhecimento e um dos responsáveis pela base do empirismo. Já Francis Bacon foi quem fixou a base do que Descartes transformou, mais tarde, em método científico. Ele deu ao conhecimento um caráter mais funcional e afirmava que apenas a investigação científica poderia garantir o desenvolvimento do homem e o domínio do mesmo sobre a natureza. Publicou, em 1621, uma nova abordagem na investigação científica que pregava o raciocínio indutivo, com o título de “*Novum Organum Scientiarum*”. Suas ideias foram fortemente influenciadas por Nicolau Copérnico (1473-1543) e Galileu Galilei (1564-1642) (Marinho et al., 2010).

O segundo, o de repartir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias a fim de melhor solucioná-las.

O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar-me, pouco a pouco, como galgando degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e presumindo até mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros.

E o último, o de efetuar em toda parte relações metódicas tão completas e revisões tão gerais nas quais eu tivesse a certeza de nada omitir (Descartes, 2000: 11).

Nestes quatro preceitos do método cartesiano, encontramos ainda hoje muitas referências ao trabalho do gestor, nomeadamente na tarefa de planificação e distribuição de trabalho e, por isso, sendo um elemento atual na teoria das organizações.

Thomas Hobbes (1588-1679) no seu livro *Leviatã* (Hobbes, 1651- Cap XVII) considera que o estado resulta da necessidade do homem socialmente precisar de autorregulação, na imposição da ordem e da organização da vida social, demandando, por isso, de um estado forte, regulador e de soberano absoluto.¹²

O filósofo francês Jean Jacques Rousseau (1712-1778) desenvolveu a teoria a que designou contrato social. O *Contrato Social* (1762), onde a vida social é considerada sobre a base de um contrato, em que cada contratante condiciona a sua liberdade ao bem da comunidade, procurando proceder sempre de acordo com as aspirações da maioria, é percecioneado ainda na gestão moderna das organizações.¹³

¹² Sobre este assunto Hobbes, citado por Chiavenato (1983), escreve: “ Todavia, o homem é lobo do próprio homem” (Hobbes, 1651). O homem primitivo era um ser antissocial por definição, vivendo em guerra permanente com o próximo. O estado viria a ser, portanto, a inevitável resultante da questão, impondo a ordem, e organizando a vida social, qual um leviatã. Este, ao crescer, apresenta as dimensões de um dinossauro, ameaçando a liberdade de todos” (idem: 23).

¹³ Rousseau reforça o contrato social através de sanções rigorosas que acreditava serem necessárias para a manutenção da estabilidade política do Estado por ele preconizado. Propõe a introdução de uma espécie de religião civil, ou profissão de fé cívica, a ser obedecida pelos cidadãos que depois de a aceitarem, deveri-

Karl Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) elaboraram e propuseram uma teoria da origem económica do estado. Para estes filósofos, o estado nada mais é que “uma ordem coativa imposta por uma classe social exploradora” (Alfaya, 2004: 2) “No manifesto comunista, afirmam que a história da humanidade sempre foi a história da luta de classes [...] o marxismo foi a primeira ideologia a afirmar o estudo das leis objetivas do desenvolvimento económico da sociedade, em oposição aos ideais metafísicos.” (Idem, 2008: 10).

Até esta altura, a filosofia, nomeadamente com o método cartesiano, contém os princípios básicos da administração das organizações.

1.2 A igreja católica

Ainda percorrendo a literatura, podemos encontrar algumas informações relativamente à organização da igreja católica e à sua estrutura simples, e que nos leva a perceber como uma organização com biliões de pessoas consegue ser coordenada e dirigida por um único líder. James D Mooney estudou a sua estrutura e, no seu livro *The Principles of Organization* (1947: 102 - 117), afirma que “esta se organiza numa hierarquia de autoridade, um estado-maior (assessoria) e a sua coordenação funcional”, tendo servido de modelo a incontáveis organizações, que pretendiam usar experiências de “gestão” bem-sucedidas, adaptando por isso uma infinidade de princípios e normas administrativas usadas pela igreja católica. Além do mais, continua Mooney, “a evolução do princípio escalar na gestão da igreja foi o primeiro na progressiva unificação da igreja católica, a qual concentra toda autoridade executiva no Papa” (Mooney, 1947: 105). Esta ideia de

am segui-la sob pena de morte. Mas Rousseau também ficava em dúvida sobre até que ponto a pena de morte seria válida, pois como era possível o homem saber se um criminoso não se podia regenerar já que o estado sempre demonstrava fraqueza em alguns momentos. "Não existe malvado que não possa servir de coisa alguma" (Rousseau, 1762: 46). Os governantes, ou magistrados, não devem ser numerosos para não se enfraquecer a sua função, pois quanto mais atuam sobre si mesmos, menos se dedicam ao todo. Na pessoa do magistrado há três vontades diferentes: a do indivíduo, a vontade comum dos magistrados e a vontade do povo, que é a principal. Rousseau conclui o seu *Contrato social* com um capítulo sobre religião. Rousseau distingue a “religião do homem” que pode ser hierarquizada ou individual, e a “religião do cidadão”. A religião do homem hierarquizada é organizada e multinacional. Não é incentivadora do patriotismo, mas compete com o estado pela lealdade dos cidadãos. Este é o caso do Catolicismo, para Rousseau (Castro, 2009; Kawauche, 2008: 117-133).

centralidade de comando em uma pessoa, o Papa, atitude organizativa que foi sendo aperfeiçoada ao longo dos tempos, teve a sua forma atual concebida por um decreto do Papa Gregório X (Concílio de Lyon em 1274)¹⁴, tendo sofrido, depois disso, apenas ajustamentos pontuais. Coordenação de esforços, organização territorial escalar e funções diversificadas, são características proeminentes da estrutura da igreja católica que nenhuma organização, em nenhuma esfera, deve esquecer.

1.3 A organização militar

A organização militar importa-nos, neste ponto do apanhado histórico das organizações, pelo que significou em termos de expoente máximo da organização escalar e, sobretudo, pela busca da eficiência e eficácia que trouxe para a teoria das organizações. Paralelamente à eficiência de gestão feita pela Igreja Católica, desenvolveu a organização militar, o princípio da unidade de comando:

Cada empregado deve receber ordens de apenas um superior. O princípio da autoridade única, é o núcleo fundamental das organizações militares da antiguidade e da era medieval (Fosh, 1903 Cap. I).

Na segunda grande guerra, os exércitos aliados atuaram de acordo com “...um sistema de controlo centralizado e operações descentralizadas; por outras palavras, pela centralização de comando e a descentralização de execução” (Mooney, 1947: 130). Este modo de controlo centralizado só pode ser executado, seja em que situação ou organização for, de um modo único, através do princípio da delegação de poderes/funções uma vez que a esta delegação está sempre inerente ao princípio da liderança.

A instituição militar legou-nos ainda “...o conceito de hierarquia [...] é tão antigo quanto a própria guerra pois a necessidade de um estado-maior sempre existiu para um exército”(Chiavenato, 1983: 25) experiência surgida, apenas em 1665, com o exército prussiano. O imperador da Prússia Frederico II, O Grande (1712-1786), ao querer aumentar

¹⁴ Neste documento “apareceu pela primeira vez a palavra Conclave, que significa debaixo de chave e que na jurisprudência eclesiástica indica o local onde se reúnem os cardeais, depois da morte do papa, para se ocuparem unicamente da eleição do seu sucessor e também indica a assembleia dos cardeais reunidos para a eleição” (Fernandes, 2011).

a eficiência do seu exército, decidiu criar um estado-maior (*staff*) para assessorar o comando (linha) militar. Estes trabalhavam independentemente, separando o planeamento da execução das operações de guerra no terreno. Os militares eram frequentemente trocados para que fosse aproveitada a experiência do teatro de guerra no gabinete e vice-versa. Este tipo de atuação pressupunha que quem planeava teria sempre em consideração quem estava no terreno, através das trocas feitas entre o comando operacional (linha) e o gabinete de planeamento (*staff*).

De origem militar, as organizações receberam ainda o princípio através do qual todo o soldado deve saber perfeitamente o que se espera dele e o que deve fazer. Napoleão “o mais autocrático dos homens, nunca deu uma ordem sem que explicasse o motivo, e assegurando-se sempre que esse motivo era completamente entendido. Ele sabia que a obediência cega jamais assegura a execução inteligente de uma ordem”. (Mooney, 1947: 131).

O marechal Ferdinand Fosh (1851-1929), no seu tratado sobre a guerra, dizia que “comando nunca significa obscurantismo nas intenções” (1903: 94), distinguindo obediência passiva de obediência ativa. Obediência ativa implica iniciativa. Inteligência na execução desta iniciativa compreende o conhecimento de como os objetivos específicos encaixam no plano geral pré-determinado

Sobre este assunto, o grande inspirador de muitos teóricos da Administração, Carl Von ClauseWitz (1780 – 1831), reputado general prussiano, no seu tratado sobre a guerra e sobre os seus princípios, sugeria como administrar e gerir um exército. Considerava que a disciplina era um requisito básico para uma boa organização. Semelhantemente qualquer organização requer um planeamento cuidado, onde as decisões devem ser científicas e não apenas intuitivas. O administrador deve aceitar a incerteza e planear a gestão de modo a diminuir as probabilidades de erro. Foram estas e outras ideias que muitos teóricos da administração usaram para construir as suas teorias adaptadas à organização e às estratégias industriais, (ClauseWitz, 1873: livros II - on the theory of war & III of strategy in general).

1.4 O princípio escalar

Este princípio, enunciado por Fayol como um dos seus fundamentos da administração “unidade de comando – um subordinado deve receber ordens de um, e um só, superior” (Sá, 2004: 65), é trazido desde a época da formação da igreja católica e da estrutura militar, o que levou estas organizações a crescerem usando esta forma de organização.

A questão da doutrina

Abordaremos agora, e apenas na perspetiva histórica, esta questão, que será de grande importância¹⁵ e desenvolvida em outras vertentes adiante.

A doutrina é algo a que nos acostumamos no dia a dia, que nos habituámos a não questionar, já que ela está patente em todas as vertentes da nossa vida, quer seja no “vestir da camisola” quer seja na crença em dogmas, “a igreja católica cresceu através da fé e da propaganda” (Mooney, 1947: 103)¹⁶ pelo que, pela importância que assume implicitamente no quotidiano, a sua abordagem carece de algum aprofundamento na análise das suas diferentes vertentes pois “a moral é um somatório de coragem decisão e confiança” (Mooney, 1947: 127).

Ambas as estruturas cresceram com base numa cadeia escalar, no entanto “o suporte de uma autoridade central numa organização religiosa deve estar assente numa doutrina per se e para sustentar esta autoridade esta doutrina tem que ser forte o suficiente, na manutenção dessa fé, para suportar todas as tendências centrífugas”.(Mooney, 1947: 103). A existência de uma doutrina é o cimento que mantém as organizações unidas e assim foi sempre ao longo da história.

No dicionário online Periberan (2010) encontramos a palavra doutrina como os “Princípios fundamentais de uma crença, sistema ou ciência”, e ainda “Erudição, saber; ensino;

¹⁵ A importância da doutrina enquanto argamassa consistente que permite manter sólida a união de vontades e esforços.

¹⁶ Edgar Morin nos seus *diálogos sobre a natureza humana* conjuntamente com Boris Cirulnik diz que “a fé corresponde aos nossos ardores, às nossas necessidades, às nossas aspirações. E o nosso destino é, sem dúvida, sermos seres que se alimentam quer de dúvida quer de fé” (2004: 55).

norma” (2010) e assim sendo, podemos definir doutrina como um conjunto de normas e princípios fundamentais de uma crença, um sistema, ainda que militar, ou uma ciência. A igreja católica apresenta uma das organizações mais extensas do mundo e ao mesmo tempo é a mais centralizada na sua administração, o que levanta a questão das razões desta forma ter sido considerada tão importante. A resposta só pode ser encontrada no âmbito da doutrina, sendo invariavelmente verdade que a doutrina de uma organização determina o modo como os seus princípios organizativos são aplicados. Neste caso resulta da imutabilidade da sua doutrina, fundamentada em dogmas definidos pelo líder supremo da organização (transmitidos por Deus). Assim, esta aplicação de dogmas, inquestionáveis, favorece e implica necessariamente a imutabilidade de doutrina e objetivos, que, não podendo ser mudados localmente, mantêm a doutrina e os objetivos logo a forte coesão organizativa.

Aplicamos aqui este conceito para perceber como se usou a doutrina na concretização histórica das cadeias escalares de organização, concretamente nas duas organizações que apresentámos, Igreja Católica e Instituição Militar, tendo sido elas as que mais serviram de exemplo às teorias da administração do séc. XX.

1.5 - A revolução industrial

Com a substituição da era da agricultura pela era industrial, assistiu-se, a partir de finais do séc. XVIII e até finais do séc. XIX, a uma mudança fundamental na vida das sociedades humanas. A invenção da máquina a vapor, e a consequente aplicação em pequenas oficinas, foram responsáveis pela criação e surgimento de fábricas e indústrias que depressa tornaram obsoletos os meios de fabrico artesanais usados até então.

“ A maquinaria impulsionada pela energia do vapor proporcionou uma base de produção cada vez mais possante, com maior quantidade, melhor qualidade e a menores custos, o que abriu caminho à expansão de mercados, graças aos preços mais baixos e à popularização de produtos” (Chiavenato, 2004: 58).

Estes fatores transformaram a sociedade e, com o aumento da concentração dos trabalhadores nas oficinas transformadas em fábricas, foram colocados novos problemas no tocante às condições de trabalho e à recorrente necessidade de criar uma gestão que conseguisse resolver a questão do aumento exponencial da produção, do número de trabalhadores e tamanho das empresas, e consequentemente, dos problemas que acarretavam. “As condições de trabalho eram motivo de pouca preocupação para a maioria dos empregadores no período da revolução industrial” (Cunha & Rego, 2007: 56) tornando imperativo que existisse uma melhoria dessas condições fez crescer um movimento que pugnava por esse progresso. Este avanço incidiu fundamentalmente na “melhoria dos métodos de trabalho, seleção e treinamento dos trabalhadores” (Chiavenato, 2004: 26), ou ainda nas pessoas “Owen [...] defendia a importância para as organizações das pessoas que nelas trabalhavam e que designou como – máquinas vitais, isto é, mais importantes que as próprias máquinas.” (Cunha & Rego, 2007: 56). Tudo isto foi considerado a segunda revolução industrial que pode ser referenciada entre 1860 e 1900 e que são definidas nas seguintes fases.

Quadro 1 – As duas fases da revolução Industrial.

| 1ª Revolução Industrial | 2ª Revolução Industrial |
|--|---|
| Ferro | Aço |
| Vapor | Eletricidade e derivados do petróleo |
| Maquinaria manual | Maquinaria automática (especialização) |
| Pouca Ciência | Crescente domínio da indústria pela ciência |
| Maus transportes e comunicações | -Transformações radicais em: - Vias-férreas melhoradas - Construção de automóveis na Alemanha |
| Organização familiar/pouco estruturada | Organização capitalista / financeira muito estruturada |
| Confinada ao Reino Unido | Expansão da industrialização à Europa Central e Oriental e ao Extremo Oriente |

Fonte: Burns (1957: 658 -674)

Assim, por esta altura, foram fundadas enormes companhias que sobreviveram, a maioria delas, até aos nossos dias.

Da lenta produção manual, de delineados e rígidos ofícios, passou-se rapidamente para a produção em massa feita por máquinas em enormes empresas fabris, motivada por:

Transferência da habilidade do artesão para a máquina e a substituição da força manual pela da máquina a vapor.

A mecanização do trabalho levou então naturalmente à divisão de trabalhos e a simplificação de operações, transformando ofícios de tradição em tarefas automatizadas em que o homem, sendo substituído nas tarefas repetitivas, pela máquina mais rápida, podia ser de qualificação mais baixa e formado nas empresas na altura do ingresso na companhia. Foram então concentrados trabalhadores em longas jornadas de trabalho, em condições insalubres e perigosas e que naturalmente originaram doenças e provocaram acidentes.

Por outro lado, a utilização em larga escala de maquinaria e a consequente presença no mesmo espaço de trabalhadores formaliza um “certo” carácter social do trabalho, “o que implica ritmos rígidos, normas de comportamento restritas e maior interdependência mútua entre os trabalhadores” (Tragtenberg, 2005: 13 e seg.). Esta interdependência cria laços sociais e, por sua vez, facilita a criação de uma direção autoritária que através da regulação social transforma a administração num “código autoritário”(idem). Assim, transformadas as normas de controlo em normas de repressão, nascem as modernas empresas resultantes de uma rutura das estruturas corporativas da idade média, do avanço tecnológico e da substituição de uma produção artesanal por uma produção industrial.

Surge pois a urgência da criação de uma “gestão” que pudesse de modo profissional transformar a empresa/fábrica em algo ainda mais produtivo e menos perigoso e, consequentemente, o aparecimento de pessoas que estudassem a gestão das empresas de um modo científico e sistemático. Emerge então o interesse pela administração que nos legou, como pioneiros, os engenheiros: americano Taylor e o francês Fayol.

2 - Tipos de administração das organizações

Na nossa pesquisa, de leitura que concretizámos, encontrámos variadíssimas formas de abordagem dos tipos de administração das organizações, desde as históricas em que se segue um friso cronológico Sá (2004), Curral (1995), até às mais condensadas englobando grandes movimentos como Cunha (2007), passando por outras que agrupam tipos semelhantes de administração ainda que separados no tempo (Chiavenato, 1993). Face à multiplicidade de análises, escolhemos abordar a administração em sete grandes blocos, opção que nos parece, usando como lente a teoria da administração, a que melhor nos situa em função do nosso trabalho. Assim, estas abordagens poder-se-ão dividir em:

1. Clássica
2. Humanística
3. Comportamental
4. Neoclássica
5. Estruturalista
6. Sistémica
7. Contingencial

Em cada uma das abordagens teóricas, deter-nos-emos nas suas conceções, enquadradas nas respetivas visões para que resulte compreensível em termos de utilidade no nosso trabalho.

Iniciemos pelo período em que se substituiu a era da agricultura, ela própria catalisadora da grande mudança que deu origem à revolução industrial. “O crescimento do capitalismo agrário através dos séculos XVII e XVIII criou fortes laços entre a terra e o comércio [...] os lavradores tiveram então que procurar relações económicas mais alargadas com capitalistas de outras esferas de atividade [...] sobretudo os envolvidos na exploração do minério e do carvão.” (Scott, 1992: 27). A rápida mudança ocorrida deu lugar à criação de indústrias, onde “a aplicação da máquina a vapor nas pequenas oficinas da época criou novas formas de produção em massa que provocaram o surgimento das fábricas e indústrias, [...] tornando obsoletos os antigos métodos gerenciais usados na época.” (Chiavenato, 2004: 58). O uso da máquina a vapor aumentou para níveis ingentes a ca-

pacidade de produção das unidades empresariais e industriais, quer em quantidade quer em qualidade, dando lugar a reduções de custos, expandindo mercados e liberalizando o uso da produção fabril pelas populações. Com este enorme crescimento, despontou uma engenharia industrial, pela enorme e sempre crescente necessidade de desenvolvimento das maquinarias, na procura natural pela melhoria e pela excelência na produção. Em breve, esta engenharia estaria voltada

“para a melhoria dos métodos de trabalho, seleção e treinamento dos trabalhadores [uma vez que, nessa mesma época, as próprias fábricas eram] caracterizadas por ter condições de trabalho inaceitáveis para os padrões atuais: trabalho infantil desde os cinco anos de idade, catorze horas diárias de trabalho seis dias por semana, salários baixos e condições de higiene deficientes” (Cunha & Rego, 2007: 52),

tendo sido neste contexto de reivindicação social que surgiram as primeiras teorias da organização.

2.1 - Abordagem clássica da administração

A abordagem clássica da administração é fundamentalmente assente em duas ideias concebidas nos Estados Unidos e na Europa e que, apesar de terem partido de duas orientações antagónicas, foram complementares na sua aplicação¹⁷. A primeira que analisaremos tem por base a melhoria de processos/tarefas/tempos dentro da empresa com vista à obtenção do melhor resultado através do aumento da eficiência ao nível operacional, sendo a segunda baseada no estudo e definição de uma estrutura melhorada para que a empresa possa ter uma melhor organização interna, uma otimização dos recursos e consiga a obtenção de melhores proveitos.

Esta abordagem tem como origem as consequências da revolução industrial e que podemos resumir em dois pontos de análise. O primeiro, o crescimento acelerado e desor-

¹⁷ “De um lado a Escola da Administração científica, desenvolvida nos Estados Unidos, a partir dos trabalhos de Taylor[...] do outro, a corrente dos Anatomistas e Fisiologistas da organização, desenvolvida na França, com os trabalhos pioneiros de Fayol.

ganizado das empresas em virtude da crescente produtividade causada pela máquina a vapor, que exige uma urgente profissionalização da administração. O segundo ponto ou vertente de análise, a necessidade de aumentar a eficiência e a competência nas organizações.

2.1.1 Administração científica ¹⁸

Nos Estados Unidos, Frederick Taylor, um engenheiro provindo de uma família que o educou na cultura de poupança e esforço, estudou pela primeira vez os métodos de trabalho na empresa onde era chefe de produção. Através do estudo de tempos e dos movimentos dos operários concluiu, no seu livro *Shop Management* (Taylor, 1903), que os operários necessitavam de estímulo para que a produção atingisse níveis elevados. Resumindo neste primeiro livro o resultado da sua primeira pesquisa efetuada, Taylor diz-nos:

“O objetivo de uma boa administração é pagar salários altos e ter baixos custos unitários de produção, para realizar este objetivo, a administração tem que aplicar métodos científicos de pesquisa e experimento para o seu problema global, a fim de formular princípios e estabelecer processos padronizados que permitam o controlo das operações fabris. Os empregados têm de ser cientificamente colocados em serviços ou postos em que os materiais e as condições de trabalho tenham sido cientificamente seleccionados, para que as normas possam ser cumpridas.

Os empregados devem ser cientificamente adestrados para aperfeiçoar suas aptidões e, portanto, executar um serviço ou tarefa de modo que a produção normal seja cumprida, uma atmosfera de íntima e cordial cooperação terá que ser cultivada pela administração e os trabalhadores, para garantir a continuidade desse ambiente psicológico que possibilite a aplicação dos outros princípios por ele mencionados.” (Claude, 1992: 136)

¹⁸ A “ Escola Clássica tem uma teoria da motivação e uma teoria da organização. A contribuição central à teoria da motivação foi apresentada por Taylor...” (Etzioni, 1984: 28)

O segundo período de Taylor, que corresponde à época de lançamento do seu livro *The principles of scientific management* (Taylor, 1911: 36-37), mostra-nos como se deve organizar a administração¹⁹ e a empresa, para corresponder à lógica da racionalização do trabalho do operário, defendida no seu primeiro livro. Assim Taylor refere que as indústrias padecem de males de entre os quais de encontram: “Vadiagem sistemática por parte dos operários [...] desconhecimento, pela gerência, das rotinas de trabalho e do tempo necessário para a sua realização, vadiagem sistemática por parte dos operários [...] desconhecimento, pela gerência, das rotinas de trabalho e do tempo necessário para a sua realização, falta de uniformidade das técnicas ou métodos de trabalho (Chiavenato, 1983: 39-40). Taylor afirmou que:

“É preciso dar o que as pessoas desejam dentro de uma empresa, otimizando todos os recursos para isso, altos salários para os trabalhadores e baixo custo de produção e lucro máximo para o empregador” (Taylor, 1911: 54).

De acordo com Sebastião Teixeira, a filosofia da gestão de Taylor pode sintetizar-se nas seguintes ideias base: “Aplicação do método científico para encontrar a única melhor maneira²⁰ de realizar o trabalho; Seleção, de forma científica, dos trabalhadores que melhor desempenharão a tarefa; Treino, educação e desenvolvimento dos trabalhadores de modo a melhor desempenhar as tarefas; Interação amigável e cooperação entre os gestores e os trabalhadores, mas com uma clara separação dos deveres entre uns e outros (Teixeira, 1998: 9-10).

Taylor e os seus trabalhos são voltados para a profissionalização da gestão, fundamentalmente para melhorar a produtividade²¹. Tem uma fé inabalável na utilidade e morali-

¹⁹ Taylor desenvolveu 4 princípios/responsabilidades/deveres que o gestor deve seguir. A este propósito Hodgetts e Greenland (1995) ao referirem-se à atualidade dos seus quatro princípios, argumentam e defendem que eles continuam atuais e a serem usados na maioria das empresas. Estes autores desenvolveram um estudo com empresas premiadas nos Estados Unidos e chegaram à conclusão que todas elas utilizam ainda alguns dos princípios de Taylor .

²⁰ “The one best way”.

²¹ Harrington Emerson, um dos principais auxiliares de Taylor desenvolveu os primeiros trabalhos de seleção e treino de funcionários tendo elaborado 12 princípios de rendimento, no seu livro “the twelve princi-

dade do pensamento científico, postula o axioma de que todas as pessoas são racionais e acredita que as pessoas entendem o seu trabalho como um empreendimento económico. No livro *Manual de comportamento organizacional e gestão*, o autor considera três fases para o trabalho de Taylor, e apresenta os seguintes cinco princípios que este afirmou na organização do trabalho :

“Toda a responsabilidade pela organização do trabalho deve ser transferida do trabalhador para o gestor. Devem ser usados métodos científicos para determinar a forma mais eficiente de realização do trabalho [...]; Devem ser seleccionados os melhores trabalhadores para as características do posto; Os trabalhadores devem receber treino para poderem fazer o seu trabalho de forma eficiente; O desempenho dos trabalhadores deve ser monitorizado, de modo a garantir que são seguidos os procedimentos corretos e alcançados os resultados previstos” (Cunha & Rego, 2007: 58).

Com as ideias da profissionalização da gestão propostas por Taylor, destacou-se Henry Ford, entre outros, e o seu método de decomposição do trabalho até ao mais ínfimo pormenor “7882 operações necessárias para construir um Ford T, discriminadas por tipo de pessoa” (Cunha & Rego, 2007: 60) que levou a que todos os métodos descritos por Taylor fossem levados ao extremo para que a produção pudesse ser feita no menor espaço de tempo possível.

Um dos seguidores de Taylor, Henry Gantt, deve ser mencionado por ter criado os gráficos de controlo de operações (gráfico de Gantt)²², “considerado por muitos o precursor

ples of efficiency”, tendo-se antecipado à administração por objetivos que Peter Drucker sugeriu na década de 60 (Emerson, 1924- original digitalizado).

²² The first Gantt chart was devised in the mid 1890s by Karol Adamiecki, a Polish engineer who ran a steelworks in southern Poland and had become interested in management ideas and techniques. Some 15 years after Adamiecki, Henry Gantt, an American engineer and management consultant, devised his own version of the chart and it was this that became widely known and popular in western countries. Consequently it was Henry Gantt whose name was to become associated with charts of this type. Originally Gantt charts were prepared laboriously by hand; each time a project changed it was necessary to amend or redraw the chart and this limited their usefulness, continual change being a feature of most projects. Nowadays, however, with the advent of computers and project management software, Gantt charts can be created, updated and printed easily.

do moderno método PERT (Program Evaluation and Review Technic)” (Teixeira, 1998: 10)²³.

2.1.2 - Teoria clássica da administração ²⁴

O segundo grande autor que abordaremos, Henri Fayol, foi o precursor na Europa, ao mesmo tempo que Taylor nos Estados Unidos, do estudo da organização como um todo. Os principais autores que escreveram sobre a teoria da administração salientam precisamente este fator como um ponto de complementaridade entre os dois autores. O livro publicado por Fayol em 1916 sistematizava a função do gestor apresentando-a como uma prática multifacetada, referindo-se a práticas já em uso nessa época em França e no resto da Europa. Taylor tem uma visão da reorganização da “empresa bottom up com os engenheiros preocupados em melhorar o trabalho a partir da base da organização [enquanto que] Fayol era do tipo top down, sendo a organização vista a partir do topo” (Cunha & Rego, 2007: 62). Dividiu assim as operações empresariais em seis atividades²⁵ fundamentais: “comercial, técnica, segurança, contabilidade, financeira e administração” (Cunha & Rego, 2007: 62 ; Sá, 2004: 63; Teixeira, 1998: 10), e, para as exercer, o administrador teria que possuir: “Qualidades físicas, Qualidades mentais, Qualidades Morais, Formação genérica, Formação específica e Experiência” (Wren, 1994: 234). Sendo uma teoria que tem como ênfase a estrutura leva a que a empresa tenha uma orga-

Today, Gantt charts are most commonly used for tracking project schedules. For this it is useful to be able to show additional information about the various tasks or phases of the project, for example how the tasks relate to each other, how far each task has progressed, what resources are being used for each task and so on. (Gantt.com, 2010).

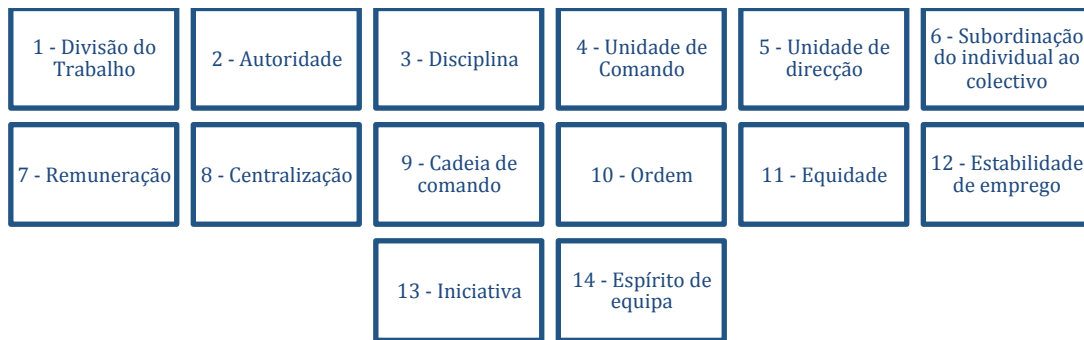
²³ Para lá do interesse histórico, a gestão científica do trabalho permitiu a criação de técnicas que se mantêm até hoje de grande utilidade nas empresas. Por exemplo a estandardização dos tempos de trabalho e dos tempos de execução de tarefas, a definição de objetivos, o sistema de recompensas, a formação e seleção de pessoal. Hoje o taylorismo é uma filosofia viva de gestão (Hodgetts & Greenwood, 1995: 218).

²⁴ Esta teoria foi ainda apelidada “Teoria clássica da organização” (Bilhim, 2005: 25,26,30 ; Etzioni, 1984: 30-42 ; March & Simon, 1958: Cap. 2) ou ainda “teoria geral da administração” (Sá, 2004: 62 a 67).

²⁵ Também foram chamadas “operações” em Cunha & Rego (2007: 62).

nização assente em catorze princípios base e gerais da gestão apresentados na seguinte figura:

Figura 2 - Os catorze princípios gerais de gestão apresentados por Fayol

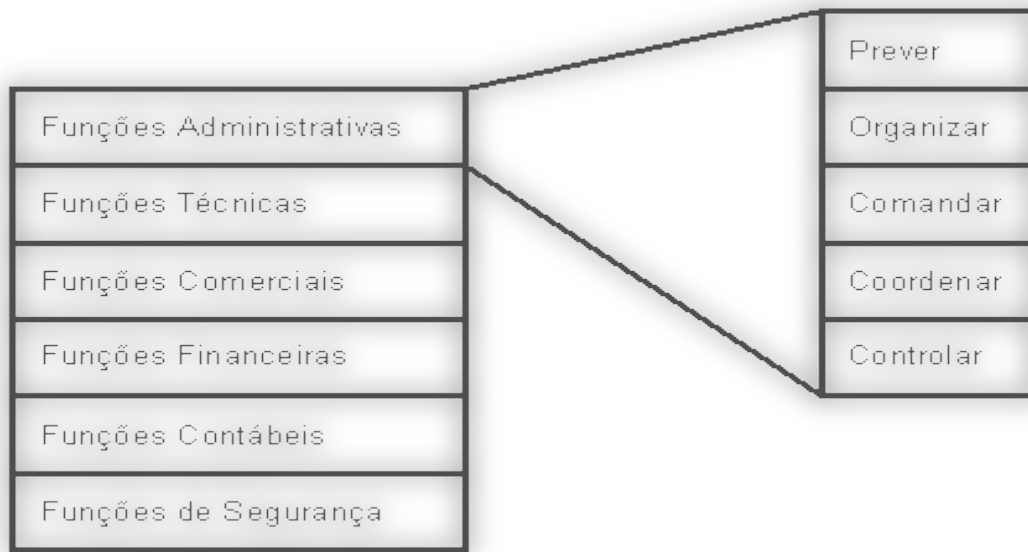


Fontes: Autor baseado em (Cunha & Rego, 2007: 61; Fayol, 1920; Gospel, 2008: 429; Teixeira, 1998: 10-11).

Fayol era ainda um admirador do princípio escalar da organização, tendo por isso, os principais aspetos da sua teoria organizacional sido: Divisão do trabalho; Autoridade e responsabilidade; Unidade de comando; Unidade de direcção; Centralização e cadeia escalar. Como constatámos, revisitando Money (1947), “Organization is the form of every human association for the attainment of a common purpose” (Mooney, 1947: 1), e ainda “coordination, therefore, is the orderly arrangement of group effort, to provide unity of action in the pursuit of a common purpose” (idem: 5).

Seguidores de Fayol, Gulick e Urwick, no seu trabalho *Papers on the Science of Administration* (Gulick, 1937), para tentarem alcançar a máxima eficácia e eficiência possíveis na produção, elaboram princípios gerais e universais de administração para a homogeneização das tarefas, abrindo assim o caminho à departamentalização e especialização na estrutura organizacional. Com Fayol e seus seguidores abre-se espaço para um novo conceito, o conceito de administração, e com ele o estudo das funções administrativas e, por inerência, “as funções do administrador” (Fayol, 1920: 10). Na administração passa a haver funções definidas e com elas a obrigação de administrar bem através de vários expedientes que passam a estar disponíveis na estrutura organizacional da empresa.

Figura 3 – As novas funções da administração segundo Fayol



Fonte: Fayol (1920: 11)

Prever, organizar, comandar, coordenar e controlar são para Fayol os deveres da administração. Foi ainda notado por Gulick e Urwick no trabalho citado, que a divisão do trabalho necessita de ser equilibrada por unidades de controlo. Assim a construção da organização, “pode ser controlada a partir de um centro de autoridade”(Etzioni, 1984: 30), levando a que haja uma hierarquia piramidal, oportunamente referida por nós, aquando das referências à organização judaica no tempo de Moisés (capítulo 1, p.3). Foi ainda definida e unanimemente aceite, a coexistência de quatro princípios de especialização, que devem ser sempre executados de acordo com a “finalidade da tarefa, a união de processos específicos, que resulta num fundo especial de conhecimento, no tipo de clientela, e a mesma área geográfica” (Etzioni, 1984: 31 -32).

Esta divisão foi muito criticada e, mais tarde considerado que os quatro princípios da divisão “não permitem uma análise realista das organizações existentes, nem proporcionam, realmente, planos praticáveis de aperfeiçoamento” (idem: 33).

Gulick apresenta ainda nesta fase, e nos seus trabalhos²⁶, a primeira visão da assessoria formalmente integrada na estrutura da empresa, à qual voltaremos mais tarde nesta nossa

²⁶ Concretamente, no seu *Notes on the Theory of Organization*, Gulick, propõe pela primeira vez o uso da palavra *staffing* como notação clara e concreta para a função de assessor na organização (2003: 3-46).

explicação²⁷, quando nos debruçarmos sobre o aparecimento da assessoria nas organizações.

2. 2 - Abordagem humanística da administração

O movimento das relações humanas, com o seu início situado na década de vinte do século passado²⁸, teve origem na preocupação pela pessoa humana dentro das empresas. Tem origem na experiência de Hawthorne (Chicago), quando Elton Mayo (1880 - 1949) realizou um estudo nas instalações da Western Electric, fábrica de componentes elétricos instalada nessa cidade. Sendo este investigador o rosto deste movimento houve, no entanto, precursores como Mary Parker Follett (1868 – 1933) e Chester Barnard (1886 – 1961) que enfatizaram desde o início a “importância das pessoas como principal ativo das organizações” (Sá, 2004: 75). Podemos definir os principais fundamentos do aparecimento da teoria das relações humanas “na necessidade de humanizar e democratizar a administração, de desenvolvimento das ciências humanas, nas ideias da filosofia pragmática de John Dewey e da psicologia dinâmica de Kurt Lewin” (Etzioni, 1984: 43) e ainda nas Conclusões da experiência de Hawthorne (1924 – 1933).

“ Em resumo, podemos referir que a Escola das Relações Humanas surge, em parte, influenciada pelo desenvolvimento da psicologia, particularmente pela crescente importância do factor humano” (Curral & Chambel, 1995: 85)

Entre os estudiosos que despoletaram o interesse pelas condições humanas dentro da empresa, numa perspetiva de considerar o Ser Humano como mais do que uma máquina, salientaremos dois.

De acordo com alguns autores, Mary Parker Follett (1868 – 1933)²⁹ terá sido a primeira investigadora a perceber que a gestão de pessoas é fundamental na moderna administra-

²⁷ Capítulo 1 – subcapítulo 4 - *As assessorias nas organizações*.

²⁸ “Entre 1923 e 1955” (Cunha & Rego, 2007: 64), “final dos anos vinte” (Sá, 2004: 73), “1924” (Teixeira, 1998: 12).

²⁹ Página Web em <http://www.follettfoundation.org/index.htm> (Foundation, 2010).

ção e a salientar a importância de envolver os trabalhadores na resolução de problemas (Sá, 2004: 76). A autora é relacionada ainda com a “análise dos comportamentos individuais e de grupo que tem lugar nas organizações, ênfase nas pessoas, e na preocupação com as éticas de grupo” (Robbins & Coulter, 2002: 38). Follett ficou ainda conhecida por ter apresentado a lei da situação (*Law of the situation*”, introduzida, em 1919, no seu livro *The new state: Group Organization the Solution of Popular Government* (1918) onde preconiza que “acting in accord with present integrations and anticipation those that still to be made” (Fox, 1968: 520), e portanto agindo de acordo com a situação e antecipando aquelas que podem ser previstas.

Follett é igualmente conhecida pelas suas observações sobre o conflito, “...conflict was neither good nor bad, it was merely a reflection of differences between people [...] integration is the only possible way to solve conflict. Through integration differences could become tools to unite parties and reach solution [...] integration should be always the goal.” (Miller & Vaughan, 2001: 9). Encontramos também em Follett chamadas de atenção para o indivíduo como um conjunto de crenças, emoções e sentimentos (Sá, 2004: 77), “em que o poder não se esgota numa mera visão de autoridade hierárquica, mas sim através da delegação de competências”³⁰ (Fox, 1968: 524) e ainda a noção de partilha de experiências entre os gestores de várias organizações, em sintonia portanto com o moderno benchmarking³¹.

Presidente da companhia americana de telefones, Chester Barnard (1886 – 1961)³² foi importante para a escola das relações humanas como precursor, devido à ênfase que deu aos processos interpessoais e à estrutura informal das organizações, “Barnard is widely credited with having originated the “Systems” approach to the study of organizations” (Chandran, 2009: 3-4). Repudiou as afirmações de que os homens são autómatos sem

³⁰ Segundo alguns autores encontra-se aqui a raiz do moderno *empowerment* segundo Sá (2004: 77) e Miller & Vaughan (2001: 6,9)

³¹ Benchmarking : "Processo contínuo e sistemático que permite a comparação das performances das organizações e respetivas funções ou processos face ao que é considerado "o melhor nível", visando não apenas a equiparação dos níveis de performance, mas também a sua ultrapassagem" (IAPMEI, 2011)

³² <http://www.historiadaadministracao.com.br>

nenhum tipo de sentimento, concebendo as organizações como sistemas sociais que, para serem eficazes, exigem a cooperação dos trabalhadores (Sá, 2004: 77-78). Os gestores devem ser comunicadores e, por isso, formulou um conjunto de sete regras sobre comunicação que assentam em duas teorias próprias: teoria da autoridade aceite³³ e teoria do incentivo³⁴. Essas regras apontam para que :

“Os canais de comunicação devem ser definidos; todos devem conhecer os canais de comunicação; todos devem ter acesso aos canais formais de comunicação; linhas de comunicação devem ser mais curtas e diretas possível; a competência de pessoas que servem como centros de comunicação deve ser adequada; a linha de comunicação não deve ser interrompida enquanto a organização estiver funcionando; toda a comunicação deve ser autenticada” (Junior, 2009).

Barnard lança as bases do que hoje é considerada a responsabilidade social das organizações.

A teoria das relações humanas, como ficou atrás dito, considera que há determinantes físicos e sociais na produção das organizações (Etzioni, 1984: 43). Com o advento da preocupação com o Homem dentro das organizações, há uma reação à abordagem formal clássica (idem, 1984), focalizando na organização elementos de pouca ou nenhuma importância para a escola clássica. A experiência de Hawthorne, que decorre entre 1924

³³ Barnard apresentou a teoria da autoridade aceite, que defende que os trabalhadores aderem às instruções e orientações dos gestores se compreenderem o que lhes é solicitado, considerarem que as ordens são consistentes com o objetivo da organização e avaliarem como positivo para si próprios o acatamento destas ordens, sendo por isso a comunicação fundamental neste processo (Sá, 2004: 77-79).

³⁴ Quanto aos incentivos, o autor propôs duas formas de convencer subordinados a cooperarem: incentivos tangíveis e persuasão. Muita importância é dada à persuasão, mais do que incentivos económicos. Ele descreveu quatro incentivos gerais, e quatro específicos. Os específicos eram:

1. Dinheiro e outras formas de indução material;
2. Oportunidades pessoais não-materiais de distinção;
3. Condições físicas ideais para o trabalho;
4. Benfeitorias e ideias, como o orgulho de ser trabalhador, etc. (Junior, 2009)

e 1933, coloca a ênfase na questão humana e social do trabalhador dentro da empresa. Revela que “ao ser examinada a influência de maior iluminação no nível de produção (as Teorias de Administração científica previam que melhor iluminação provocaria um aumento de produtividade) [...] verifica-se que não havia qualquer relação entre as duas variáveis. Na realidade, num dos estudos posteriores [...] os resultados mostraram que a produtividade continuou a aumentar mesmo quando foi reduzida a iluminação!” (Roethlisberger & Dickson, 1970, citado por Etzione, 1984:44).

2.3 - A escola comportamental

Também chamada abordagem psicológica no estudo das organizações, esta escola é uma decorrência direta da abordagem humanística da administração. Esta visão originada pela experiência de Hawthorne, e sobretudo pelo aparecimento das correntes psicológicas, coloca a ênfase no facto de neste estudo ter surgido a constituição de grupos informais dentro da empresa, o que levou Kurt Lewin a falar pela primeira vez na dinâmica de grupos. Desta dinâmica, aparecem as decisões de grupo, normalmente bem aceites por todos os membros, e a liderança informal destacada pelos elementos que a assumem sem que para isso exista uma nomeação formal, apenas a aceitação por parte dos outros. Kurt Lewin afirma que o comportamento humano é derivado de factos coexistentes e que estes factos “...têm o carácter de um campo Dinâmico, no qual cada parte do campo depende de uma inter-relação com as demais [...] partes” (Kurt Lewin citado por Chiavenato, 1993: 118), é por isso então “um espaço de vida que contém a pessoa e o seu ambiente psicológico” (idem).

Em 1954, Maslow publicou a sua pirâmide das necessidades que, juntamente com a teoria X e Y de McGregor, se encontram na génese das teorias da motivação avançadas pela abordagem psicológica das organizações. Esta pirâmide revela uma hierarquia nas ne-

cessidades do trabalhador³⁵, que vai tentando progredir ao patamar superior, sempre que satisfaz o patamar inferior.

Figura 4 – Pirâmide de necessidades de Maslow



Fonte: Chiavenato (1983: 367)

Esta visão, apesar de estática, “trouxe importantes implicações no campo das organizações, nomeadamente a necessidade de compreender o nível a que, num determinado momento, um trabalhador se situa na hierarquia das necessidades e de a ele ajustar os incentivos a conceder” (Sá, 2004: 87). McGregor, por seu lado, desenvolveu duas teorias da motivação: as Teorias X e Y. As duas teorias, antagónicas e mutuamente exclusivas³⁶, são baseadas em vários pressupostos:

Teoria X:

O ser humano tem aversão natural ao trabalho e evitá-lo-á sempre que possível. A maioria das pessoas precisa ser coagida, vigiada e ameaçada com castigos para produzir. O ser humano prefere ser dirigido e procura evitar as responsabilidades, é pouco ambicioso e busca segurança.

³⁵ Estas necessidades, implicam um estágio em que o trabalhador se encontra para poder receber um incentivo ou motivação para o trabalho. Este incentivo varia de acordo com o patamar em que este se encontra de modo a satisfazer as suas necessidades.

³⁶ Eventos Mutuamente Exclusivos – Cálculo de probabilidades – “Dizemos que dois ou mais eventos são mutuamente exclusivos quando a realização de um exclui a realização do(s) outro(s)” (Cruz, 2002).

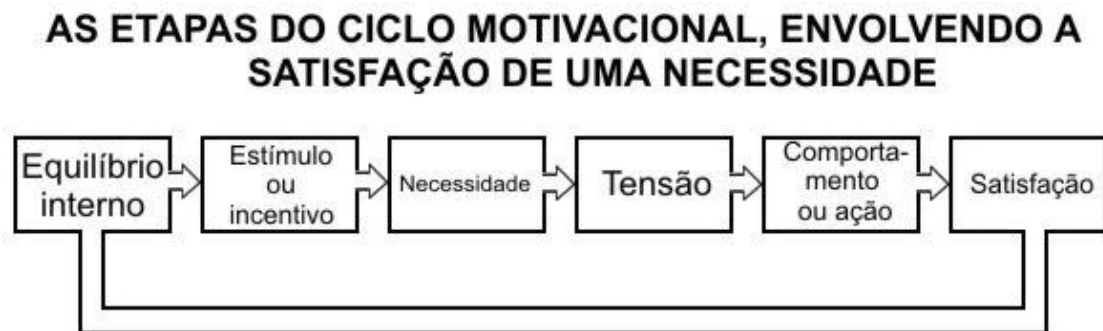
Teoria Y:

O ser humano pode sentir prazer no seu trabalho. O controlo externo e a ameaça não são os únicos meios de obter do trabalhador o esforço necessário, o autocontrolo é eficaz, pois as pessoas estão comprometidas com os objetivos. Em condições adequadas o indivíduo médio aprende, não só a aceitar, mas também a procurar responsabilidades. A capacidade inovadora, a imaginação e a possibilidade de as aplicar na resolução de problemas estão amplamente distribuídas pela organização (Baseado em Rosa, 1994).

Estes estudos levaram, através da perceção proporcionada por estas teorias, e estudada no trabalho de Lippitt & White a três tipos de líderes: um autocrático, um democrático e um *laissez fair* (1952: 340 - 355). Neste trabalho o objetivo era perceber como grupos homogéneos de crianças reagiam a estilos de liderança diferentes. Das conclusões destas experiências sobre liderança, salientamos o facto de terem sido obtidos melhores resultados qualitativos no grupo do líder democrático, enquanto no do líder autocrático se alcançou maior produção³⁷.

Ainda dentro da abordagem das relações humanas podemos considerar a teoria da motivação dos dois fatores de Herzberg, que, não se centrando nas necessidades do indivíduo como a de Maslow, define o seu objeto nos “resultados ou nas recompensas que podem obter no trabalho, tornando-as relevantes para explicar o seu comportamento nesse contexto” (Curral & Chambel, 1995: 107). Para isso, existem dois fatores a observar: as condições externas e a natureza do trabalho. Estes fatores esses que, satisfazendo necessidades diferentes “resultam numa recompensa ligada às características do trabalho em si, como, por exemplo, o seu significado para o indivíduo, a responsabilidade pelos seus resultados e a realização pessoal por esta proporcionada” (idem).

³⁷ Voltamos aos estilos de liderança propostos pela teoria humanística no subcapítulo c) quando falarmos sobre as funções do administrador.

Figura 5 – Ciclo Motivacional

Fonte: Kanaane (1995: 34)

No entanto, nem sempre a satisfação é obtida e por isso estabelece-se um ciclo de frustração com outro tipo de compensação, normalmente outro tipo de comportamento, como se pode ver na figura seguinte:

Figura 6 – Ciclo motivacional com impedimento da satisfação de uma necessidade.

Fonte: Kanaane (1995: 34)

2.4 - Abordagem neoclássica da administração³⁸

Na segunda metade do séc XX, após o desenvolvimento de teorias humanísticas, surgiu a abordagem neoclássica da administração. Esta abordagem, suportada fundamentalmen-

³⁸ Entendemos pessoalmente esta visão como uma redenção da teoria clássica com a introdução de melhoramentos.

te nas ideias de Peter Drucker (1909-2005). Cyrill O'Donnell e Harold Koontz afirmam que, tem como foco a melhoria da administração, e “consiste em: Primeiro identificar as funções dos administradores e, em seguida, destilar delas os princípios fundamentais da complicada prática da administração”(Koontz & O'Donnel, 1976: 35-36).

As principais características podem ser definidas como a ênfase na prática da administração, a reafirmação e reforço relativo dos postulados clássicos, ênfase nos princípios gerais da administração, foco nos objetivos e resultados e consequente administração por objetivos.

Estas características principais, são observadas por todos os autores neoclássicos considerando que a “administração consiste em orientar, dirigir e controlar os esforços de um grupo de indivíduos para um objetivo comum. E o bom administrador é, naturalmente, aquele que possibilita ao grupo alcançar seus objetivos com o mínimo dispêndio de recursos e de esforço”(Newman, 1972: 16). A administração é uma técnica social, sendo basicamente a “coordenação de atividades grupais” (Chiavenato, 1993: 170). É com os neoclássicos que se consideram as organizações, sejam elas de que ordem, ou ramo de negócio forem, como tendo uma dimensão administrativa comum. Conforme Drucker, as organizações podem ser consideradas segundo três aspetos: Quanto aos seus objetivos, quanto à sua administração e quanto ao seu desempenho individual.

Cada empresa deve ser considerada sob o ponto de vista da eficácia e da eficiência, tendo para isso métodos próprios e ecletismo aberto e recetivo para a consecução dos seus resultados e objetivos.

A teoria neoclássica teve também o condão de incrementar a discussão sobre a centralização *versus* descentralização na estrutura organizativa. A título de exemplo usamos Dale (1955) que estabelece como meta para que uma instituição descentralize administrativamente a sua estrutura os seguintes parâmetros: Tamanho da organização, tipo de negócio da organização, tendências políticas e económicas do país, a filosofia da administração e personalidades envolvidas nela, competência dos subordinados e confiança dos supervisores nessa competência e na facilidade de informações que permitam a tomada de decisões (canais de comunicação eficazes) (1955: 106-107).

Concludentemente a descentralização não é considerada boa ou má. Apenas uma conjugação dos fatores poderá determinar se é ou não produtivo haver descentralização na organização.

Uma outra decorrência da abordagem neoclássica, diz respeito à departamentalização, precisamente por causa da descentralização realizada em empresas com um determinado grau de grandeza. Os autores neoclássicos trabalharam a departamentalização, sobretudo na vertente da criação da autoridade funcional/*staff*. Assim, há dois modos de departamentalização, vertical que se faz à custa de um aumento de níveis hierárquicos pela necessidade organizativa de aumentar o nível/qualidade de supervisão ou chefia, e horizontal quando há necessidade na organização de aumentar a perícia, a eficiência e a melhor qualidade do trabalho apresentado.

Os tipos de departamentalização foram apresentados por Gulick organizados por objetivo, por processo, por clientela e por área geográfica (2003: 15).

Mais tarde, os autores neoclássicos aumentaram os tipos de departamentalização acrescentando as departamentalizações por funções, por ajustamento funcional, por tempo por projetos e por número.

2.5 - Abordagem baseada na estrutura da administração

A abordagem estruturalista da administração tem como ênfase a estrutura da organização, baseada na obra e pensamento de Max Weber (1864-1920), ao “apresentar a burocracia como forma ideal de organização” (Sá, 2004: 67). Esta abordagem desenvolve-se em duas vertentes da racionalidade burocrática, por um lado, a vertente do desenvolvimento do capitalismo, “a tendência geral para a racionalização que se fez sentir no ocidente constitui o resultado da interação de numerosos fatores dos quais o principal foi o mercado capitalista” (Giddens, 1984: 249). Por outro lado, pelo desenvolvimento das exigências do capitalismo “O crescimento do estado burocrático relaciona-se com o progresso da democratização política, pois as exigências formuladas pelos democratas, que clamam pela representação política e pela igualdade perante a lei, só podem ser satisfeitas mediante provisões jurídicas e administrativas complexas que impeçam o exercício

do privilégio” (idem: 246), analisado e definido como o tipo ideal onde se encontra a legitimidade na autoridade legal (Costa, 1986: 42)

Esta abordagem da administração das organizações, aponta para um enfoque na estrutura, fazendo com que, mais importante que tudo o resto, a estrutura da organização seja preponderante na delimitação da autoridade (Teixeira, 1995: 11). Com base na teoria de Max Weber, que diz que as “organizações estabelecem normas e precisam impô-las” (Etzioni, 1984: 68) e portanto exercem a sua autoridade através da estrutura da organização.

O “conceito de burocracia foi muito para além da análise dos aspetos específicos da organização [...] e das sugestões práticas sobre a melhor forma de aumentar a eficiência das empresas, dadas por Taylor e Fayol. A burocracia veio introduzir a ideia de estrutura organizacional e, com ela, a visão das organizações como um sistema formal de relações” (Curral & Chambel, 1995: 71) .

Este parágrafo de Curral & Chambel revela bem como a estrutura é usada para descrever os aspetos formais de uma organização e a relação entre eles, o que permitia “ aos gestores assentarem a sua atuação em regras consistentes, completas e com possibilidade de serem ensinadas.” (Teixeira, 1998: 12). Segundo alguns autores³⁹ esta abordagem estruturalista seria dividida em duas teorias: a teoria da burocracia e a teoria estruturalista. A primeira com a aplicação da teoria de Weber, fundamentalmente virada para a estrutura, e a segunda como uma continuação aperfeiçoada da primeira mas onde já haveria uma ênfase também focada nas pessoas e no ambiente (uma burocracia melhorada). Afinal, a burocracia surgia como a “forma organizativa ideal” (Sá, 2004: 67).

Weber defendeu que existiam três tipos de “dominação social” (Curral & Chambel, 1995: 72) , tendo cada um dos três tipos um modo particular de autoridade, exercida por meio de uma estrutura específica (idem). Esta autoridade fornecida pela dominação estava, segundo Weber dividida do seguinte modo: uma dominação carismática, dependente das características pessoais do líder e aceite sem discussão pela crença no chefe. Outra a

³⁹ Curral & Chambel (1995) de entre outros.

dominação tradicional dependente do estatuto herdado pelo líder e o seu passado, e ainda a dominação racional-legal, baseada nas leis, nas regras nos regulamentos e nos procedimentos como princípios de legitimação da autoridade (idem).

Das três, foram-se esbatendo as duas primeiras, ficando assim a última como modelo a usar nas organizações, e aproveitado por Weber para desenvolver a sua teoria. O contrato de trabalho, instrumento representativo da relação de autoridade dentro das empresas capitalistas, constitui um esquema de autoridade legal.

2.5.1- A burocracia

A burocracia veio introduzir a ideia de estrutura organizacional e com ela a “visão das organizações como um sistema formal de relações” (Sá, 2004: 69), Weber aponta três fatores fundamentais para o favorecimento do aparecimento da moderna burocracia racional a economia monetária em que a moeda racionaliza as transações económicas, o crescimento qualitativo e quantitativo das tarefas administrativas do estado moderno (e democrático) e ainda a superioridade técnica – em termos de eficiência – do tipo burocrático de administração.

Por isto, Max Weber escolhe dez características principais da burocracia que são usadas para definir este estilo de administração, “caráter legal das normas e regulamentos, caráter formal das comunicações, caráter racional e divisão do trabalho, impessoalidade nas relações, hierarquia de autoridade, rotinas e procedimentos standards, competência técnica e meritocracia, especialização da administração separada da propriedade⁴⁰, profissionalização dos participantes e uma completa previsibilidade do funcionamento” (Weber, 1947: 320 - 329).

⁴⁰ O administrador não é já, necessariamente, o dono da empresa mas sim alguém profissional com mérito e créditos confirmados que ocupa este lugar.

2.5.2 - Disfunções da burocracia:

Estas regras, que resultam da tentativa de organizar democraticamente a estrutura da organização, têm também algumas disfunções⁴¹ resultantes da própria orgânica de funcionamento. A preferência pela estrutura formal, preterindo as relações informais, levam a que não haja uma verdadeira relação humana no tratamento do cliente. Merton, enumera oito disfunções da burocracia: Internalização das normas, formalismo excessivo; relacionamento impessoal, tanto entre colegas de trabalho como para com o cliente, estrutura pesada e renitente a mudanças, autoridade exibicionista, superconformidade às rotinas e aos procedimentos, decisões estruturadas por categorias e dificuldade extrema na relação com o cliente a imagem externa da organização (1952: 364-365)

Estas disfunções, que resultam em ineficiências da estrutura burocrática, tornaram a burocracia vulnerável a críticas que levaram a uma reformulação dos conceitos dando origem à teoria estruturalista.

Para os estruturalistas, a organização deve ser analisada no seu contexto, ou seja, quando da análise de uma parte da organização, deve-se considerar todo o sistema, de modo que não haja uma fragmentação que isola as partes como se estas não fossem influenciadas pela estrutura inteira. Assim sendo, na organização não existe nada que esteja isolado, toda a estrutura se interrelaciona, tendo as suas partes associadas e complementando-se. Do mesmo modo a admissão de um empregado, por exemplo, deve estar relacionada com toda a empresa, envolvendo todos os setores, para que haja uma perfeita integração (Lessa, 1997 - online - Cap 2.7). O seu precursor, Claude Levi Strauss, “partindo da análise estrutural da linguagem como instituição social” (Fages, 1976: 17), transpõe posteriormente para o mundo das relações sociais e consequentemente para a organização, as ideias num “programa do primeiro estruturalismo” (Thiry-Cherques, 2006: 141)

“No campo das ciências da gestão, [...] o termo /estrutura/ é amplamente utilizado. Em geral significa qualquer disposição de elementos. Mas no contexto do estruturalismo, /estrutura/ tem uma definição precisa: a estrutura é um

⁴¹ No seu livro *Readers in Bureaucracy* Robert Merton (1952), foi o primeiro a notar as consequências imprevistas da burocracia.

modelo explanatório abstrato, que descreve propriedades relacionais entre elementos” (Runciman, 1969: 255).

As estruturas podem ser superficiais e profundas, respondendo estas perante aquelas, e o objetivo é ordenar todas as estruturas de uma organização numa construção deliberada e em constante relação de intercâmbio com o ambiente, entre as suas partes, destacando-se as relações entre a organização formal e a informal, privilegiando a abordagem comparativa. De acordo com Fernandes o estruturalismo:

“surge como um verdadeiro desdobramento da Teoria da Burocracia e uma leve aproximação da Teoria das Relações Humanas, representando uma visão crítica da organização formal, abordagem múltipla e globalizante (organização formal e informal), relacionando as organizações com o seu ambiente externo, que é a sociedade de organizações, caracterizadas pela interdependência. [Por isso] a visão dos estruturalistas sobre a organização é a de um sistema deliberadamente construído e em constante relação de intercâmbio com o ambiente, entre as suas partes, destacando-se as relações entre a organização formal e a informal, privilegiando a abordagem comparativa, [sendo os conflitos um] processo fundamental, propulsor do desenvolvimento. Inevitáveis e muitas vezes desejáveis, provocam tensões e antagonismos envolvendo aspetos positivos e negativos”(2010: 53).

2.6 - Abordagem sistémica da administração

A abordagem sistémica da administração foi criada nos anos 30 pelo biólogo alemão Ludwig Bertalanffy para tentar responder à complexidade dos organismos vivos. Esta abordagem faz parte de uma teoria interdisciplinar capaz de transcender os problemas exclusivos de cada ciência e proporcionar princípios gerais. “As teorias de sistemas enfatizam a unidade e integridade da organização e focam-se na interação entre os seus componentes [...] os modelos de sistema enfatizam a unidade e a coerência da organização.” (Bush, 1986: 28-29). Baseada nesta complexidade dos seres vivos, “conjuntos de elementos em constante inter-relação” (Curral & Chambel, 1995: 125), Bertalanffy descobriu que estas propriedades dos seres vivos poderiam ser aplicadas a outro tipo de or-

ganismos. Um sistema será então definido como “a group of interrelated parts that function as whole to achieve common goals” (Bovée, Thill, Wood, & Dovel, 1993: 59). Ainda segundo estes autores, todos os sistemas funcionam baseados em quatro elementos básicos: “inputs, transformation processes, outputs and feedbacks” (idem). Os *inputs* são os recursos humanos, físicos, financeiros e de informação; os processos de transformação, as funções de gestão as operações tecnológicas e as atividades de produção; os *outputs* os bens e serviços, ganhos e perdas e os *feedbacks* os comportamentos dos funcionários. Esta noção de que tanto a estrutura como o meio ambiente envolvente da organização são fundamentais, levou a estudos que apontaram na direção da abordagem contingencial da administração.

2.7 - A abordagem contingencial da administração

Em 1962, Alfred Chandler Jr, no seu livro *Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise* define a estratégia como “la determinación de metas y objetivos básicos de largo plazo de la empresa, la adición de los cursos de acción y la asignación de recursos necesarios para lograr dichas metas” (Dominguez et al., 2009 - Cap1.4.4). Com isto Chandler advoga que a estrutura segue a estratégia. Por isso focou o seu estudo das organizações na “relación entre la forma que las empresas seguían en su crecimiento (sus estrategias) y el diseño de la organización (su estructura) planeado para poder ser administrada en su crecimiento”(idem). Assim, podemos definir de acordo com Teixeira que “o que os gestores fazem, na prática, depende do conjunto de circunstâncias que caracterizam a situação [pondo] em relevo a relação entre a forma como a organização processa a sua atividade e as características da situação” (1998: 15).

Por este motivo, Litterer questiona se a administração é universal, e respondendo afirma: “depende, alguns dos seus aspetos aplicam-se em todas as situações, mas muitos precisam ser ajustados. Outros, ainda, são específicos de uma situação e a sua ausência pode significar fracasso” (1980: 437), decorrendo de cada organização definir quais os aspetos que são universais e os que precisam ser mudados.

No seu trabalho *Organization and Environment*, Lawrence & Lorch (1969), definem após um estudo em empresas americanas, seleccionadas pelas suas diferenças estruturais,

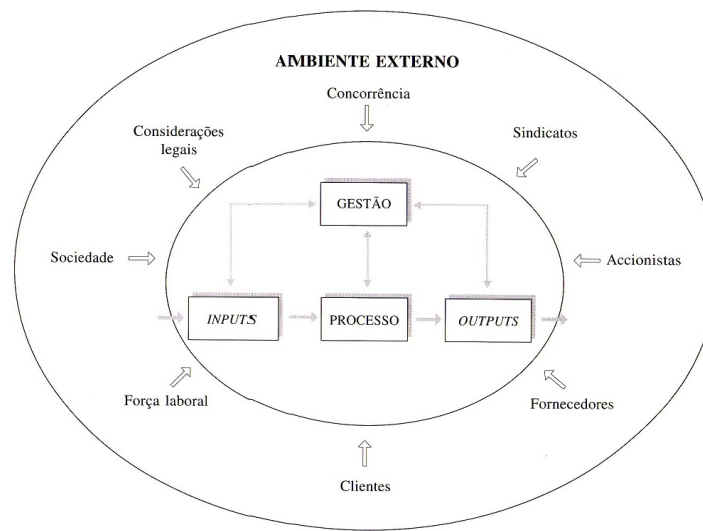
ambientais e de sucesso, o nome deste pensamento organizacional: *Teoria da contingência*. Comparando com os trabalhos de outros investigadores⁴² os cientistas chegam à conclusão de que;

“não existe uma forma melhor do que todas as outras para administrar uma organização, estabelece-se uma relação funcional entre variáveis administrativas (dependentes), de ambiente e de tecnologia (independentes), os problemas básicos em qualquer organização são os problemas da diferenciação e os da integração, e, a existência de sistemas eficazes de resolução de conflitos é extremamente importante para a obtenção de bons resultados organizacionais” (Teixeira, 1995: 22-23).

Nesta altura há a necessidade de entender a viabilidade das empresas e por isso aquelas que “dominarem a ciência e a arte da organização para fazer crescer os seus níveis de diferenciação e integração” (Lawrence & Lorsch, 1969: 216) poderão ser aquelas que serão “viáveis no futuro” (Teixeira, 1995: 23) nos seguintes termos: Dominarão razoavelmente a capacidade de organizar o trabalho humano, aprenderão a trabalhar no mundo inteiro e a coordenar as suas atividades, comprometer-se-ão em tarefas que são atualmente impossíveis de realizar. Servirão, ainda, de mediador ou tampão entre o indivíduo e o impacte doloroso das mudanças tecnológicas, facultando-lhes possibilidades de formação continua e de escolhas de variadas carreiras. Esta diferenciação implicará a persistência de conflitos mas estes serão menos personalizados (idem: 23-24) e (Lawrence & Lorsch, 1969: 218-222). A organização é assim entendida como um sistema que tende a ser aberto e a responder ao meio ambiente em que está envolvido. Para terminar apresentamos uma figura retirada do livro do professor Sebastião Teixeira sobre a empresa como sistema aberto ao mundo exterior, e que ilustra o que acabámos de expor.

⁴² Nomeadamente os trabalhos: *The management of Innovation* - Burns & Stalker, (1961); *Industrial organization: theory and practice* - Woodward (1965), *The management of Innovation* - Burns (1961) , *Organizational structure and the multinational strategy* – Fouraker & Stopford (1968), *Strategy and structure chapters in the history of the American industrial enterprise*, Chandler (2003) de entre outros - Nota de rodapé nº53, página 68 sobre Woodward.

Figura 7 – A empresa aberta ao mundo exterior



Fontes: Sobral & Almeida (2004: 130); Teixeira (1998: 23)

3 - O administrador

"Assim como ninguém aprende tanto sobre um assunto como o homem que é obrigado a ensiná-lo, também ninguém se desenvolve tanto como o homem que tenta ajudar os outros a se auto desenvolverem." Peter Drucker.

"Organizations need competent managers in order to reach their objectives both effectively and efficiently" (Boyatzis, 1982: 16)

3.1 - Qualidades do administrador

Todas as organizações necessitam de ser administradas, e por isso, precisam de ser guiadas pelas decisões de um administrador. Drucker afirma que é cada vez mais claro que a organização é o centro da sociedade e não a tecnologia ou a informação (Drucker, 2001: 97-116), já Charles Perrow assevera que, para qualquer empresa, o problema é o de garantir que a tecnologia, a estrutura e os objetivos estejam em harmonia. Isso é que é uma boa administração (Charles Perrow citado por Hampton, 1990: 338).

É hoje aceite que administrar necessita ser um ato de efetivação e cumprimento dos objetivos de qualquer empresa, ou como dizia Barnard, citado por Teixeira "a principal função do gestor é promover a cooperação para a realização dos objetivos da organização" (1998: 11) ou ainda "Leadership may be considered as the process (act) of influencing the activities of an organized group in its efforts toward goal setting and goal achievement" (Stogdill, 1950: 3) (Parry & Bryman, 1996: 447). Os sistemas de administração usados pelos gestores são por isso "o total de suas práticas de planeamento, organização, liderança e controlo" (Hampton, 1990: 311).

Hampton, diz-nos que a administração tem três sistemas/abordagens: o burocrático, o adhocrático e o contingencial. Estas três abordagens seriam uma forma generalista de olhar todos os meios de administrar organizações. O sistema burocrático teria as características da burocracia, a Administração pessoal, a promoção por mérito, as responsabilidades de cada cargo muito bem definidas, a cadeia de comando e as regras fixas e afixadas. Por seu lado o lado adhocrático teria as seguintes características: equipa e/ou tarefa temporária, uma autoridade descentralizada, responsabilidades fluidas de trabalhos e

poucas regras (idem). Em termos comparativos poderemos observar os dois tipos de administração na figura proposta seguidamente:

Figura 8 – Tipos de administração

| Práticas Administrativas Características | Tipo de estilo de administração | |
|---|---|--|
| | Burocrático | Adhocrático |
| Planejamento | <ul style="list-style-type: none"> — Abrangente, detalhado, com frequência de longo prazo — Políticas, procedimentos, regras e regulamentos muito em evidência | <ul style="list-style-type: none"> — Geral, com frequência de curto prazo — Muitas situações não são cobertas por qualquer espécie de plano |
| Organização | <ul style="list-style-type: none"> — Formal — Responsabilidades específicas do cargo — Frequentemente uma departamentalização funcional — Frequentemente centralizada | <ul style="list-style-type: none"> — Quase sempre informal — Responsabilidades com frequência vagamente definidas — Frequentemente uma departamentalização por produto ou cliente — Frequentemente descentralizada |
| Liderança | <ul style="list-style-type: none"> — Frequentemente diretiva — Frequentemente com supervisão cerrada | <ul style="list-style-type: none"> — Frequentemente participativo — Frequentemente com supervisão geral |
| Controle | <ul style="list-style-type: none"> — Controles abrangentes — Quase sempre orientado para assegurar a observância dos procedimentos | <ul style="list-style-type: none"> — Com frequência controles pequenos ou gerais — Quase sempre orientado para os resultados |

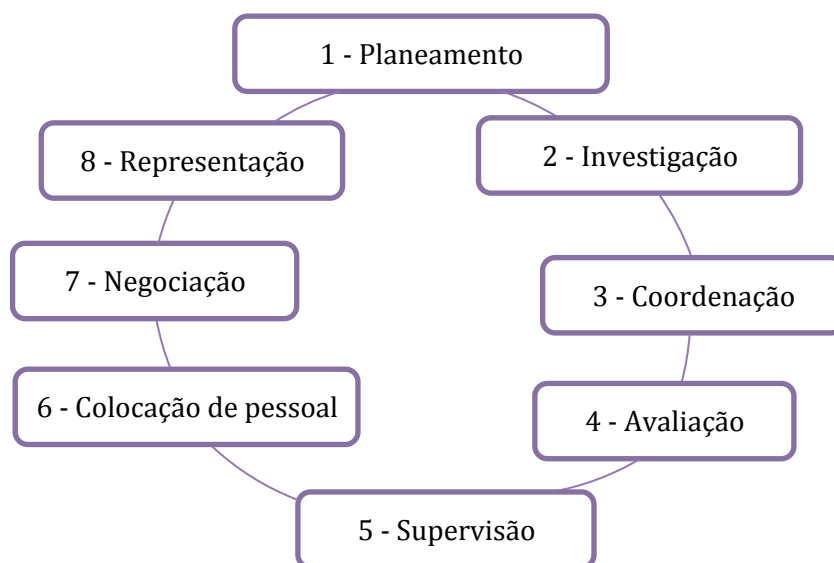
Fonte: Hampton (1990: 321)

Estes dois estilos de administração levaram a que, pelo enorme antagonismo existente entre elas, fosse criado um outro denominado *abordagem contingencial* e que aproveita, em função de cada situação, o que cada uma das abordagens tem e que melhor se enquadra na resolução de problemas. A administração é portanto “um órgão; e os órgãos só podem ser descritos e definidos através da sua função” (Drucker, 1981: 8)

3.2 - As funções da administração

O administrador, bem como o ato de administrar, precisa de ser eficiente e eficaz, “...as organizações precisam de ser bem compreendidas para que possam ser bem administradas e posicionadas no contexto do seu negócio”(Chiavenato, 2004: 55). Concordamos que “basicamente, a função da gestão é interpretar os objetivos propostos e transformá-los em ação empresarial, através de planeamento, organização, direção e controlo de todos os esforços realizado” (Teixeira, 1998: 3). Através das funções da administração, retiradas por Litterer de um estudo com 452 administradores, podemos compreender melhor as suas funções:

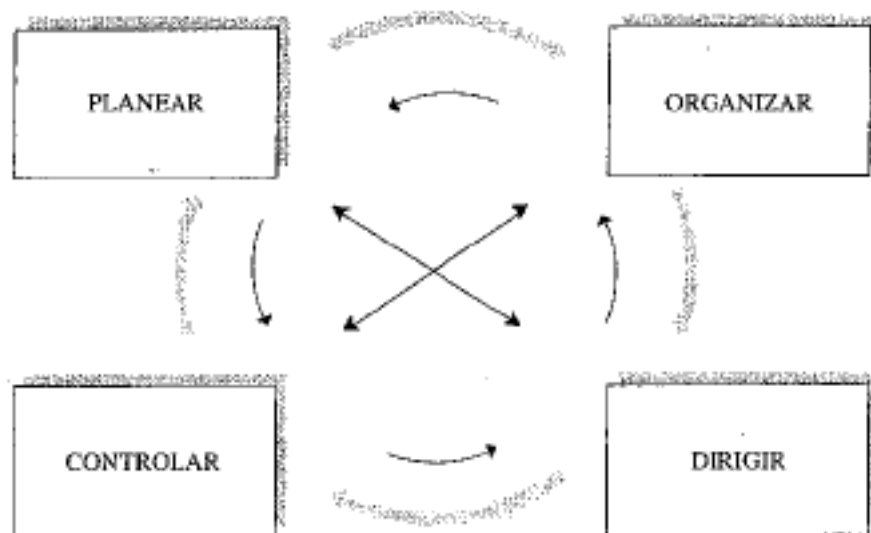
Figura 9 – Funções do administrador



Fonte: Litterer (1980: 272-273)

Estas funções podem ser sintetizadas em apenas 4:

Figura 10 – Funções do administrador segundo Teixeira



Fonte: Teixeira (1998: 5)

Já Koontz & O'Donnell classificam as funções administrativas, agrupando-as de acordo com as atividades que lhes estão subjacentes e que podem ser vistas como uma condensação das anteriores: “*Planeamento, organização, seleção e colocação de pessoal, direção e controlo*” (1981: 34), revelando-se no entanto, por vezes, impossível encaixar todas as atividades administrativas nestas categorias, pois tendem a coalescer-se. (idem, 1981). Diremos então e em concordância com os autores atrás citados:

Quadro 2 – Classificação das funções administrativas

| Funções do Administrador | Âmbito dessas funções |
|--|---|
| <u>Planeamento</u> <ul style="list-style-type: none"> • Planear estrategicamente • Investigar | Planeamento dos objetivos e metas da organização. |
| <u>Organização</u> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar estrutura • Recursos Humanos | Organização de uma estrutura intencional de funções. Feito através da identificação e enumeração das atividades necessárias para um empreendimento cumprir a sua finalidade |
| <u>Direção</u> <ul style="list-style-type: none"> • Dirigir • Coordenar • Supervisionar | Orientação, coordenação e supervisão dos subordinados na organização. |
| <u>Controle</u> <ul style="list-style-type: none"> • Controlar • Negociar • Representar | Avaliação, correção para que tudo corra conforme estabelecido. |

Fonte: Koontz & O'Donnell (1981)

Os autores dizem-nos ainda que coordenar deve ser a essência da administração, “pois harmonizar esforços individuais visando a consumação de metas grupais é a finalidade da administração. Todas as funções administrativas são um exercício de coordenação” (1981: 37).

As funções administrativas são elas também universais, os administradores desempenham as mesmas funções, em qualquer posição da estrutura da organização, e tendem a ser iguais de organização para organização.

3.3 - Administração por objetivos

A Gestão por Objetivos, ou MBO como é conhecida no original, resulta do pensamento do consultor de gestão Peter Drucker, que, reparou não haver à época nenhum livro que guiasse os gestores na adoção de práticas de gestão para o sucesso das empresas. Drucker afirmou “Quando publiquei *Practice of Management*, o livro tornou possível que as pessoas aprendessem a gerir algo que, até então, só uns poucos génios pareciam

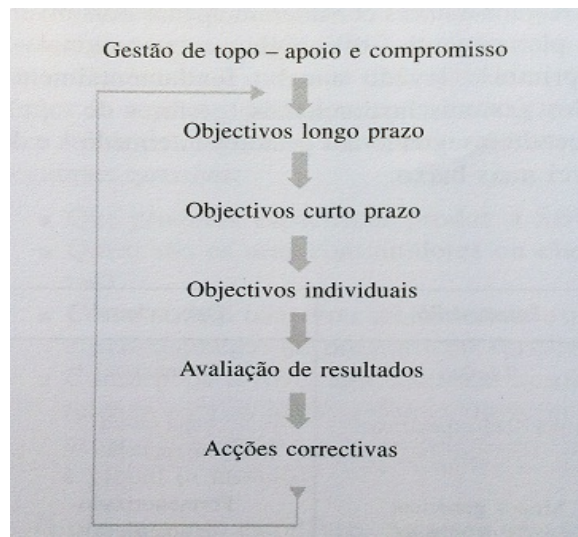
ser capazes de fazer e ninguém podia reproduzir. Eu fiz disso uma disciplina” (Heron, 1954: 70). A MBO é muito importante no âmbito do nosso trabalho porque ela é na realidade a “gestão que verdadeiramente emprega um especialista como elemento de gestão intermédia, previamente treinado e coordenador de esforços” (Chiavenato, 1993: 246). “Trata-se de uma filosofia de gestão que põe ênfase no estabelecimento de objetivos acordados entre os gestores de grau superior e subordinados e no uso destes objetivos assim definidos como a base fundamental dos esforços de motivação, avaliação e controlo” (Teixeira, 1998: 41). A MBO compreende cinco fases de acordo com este mesmo autor:

Quadro 3 – A administração por objetivos

| Fases de construção | |
|--|--|
| Objetivos de longo prazo | Fundamentalmente os que estão ligados à missão da organização |
| Objetivos de curto prazo, enquadrados nos objetivos de longo prazo | Mais quantificáveis que os anteriores, reportando fundamentalmente as áreas funcionais da organização |
| Objetivos individuais e padrões | Específicos, desafiantes e realizáveis e ainda os padrões de avaliação respetivos |
| Avaliação de resultados | Comparação entre as ações executadas e os resultados conseguidos com os standards previamente definidos |
| Ações Corretivas | Conotação negativa, uma vez que permite dizer que algo não foi cumprido o que pode acarretar penalizações. |

Fonte: Teixeira (1998: 41-42)

Deste quadro poderemos então reproduzir o fluxo de atuação na MBO e proposto ainda por Teixeira

Figura 11 – Fluxo da administração por objetivos

Fonte: Teixeira (1998: 42)

Para além de traduzir um planeamento global de toda a organização, obrigando os gestores a estabelecer prioridades, metas, estimula a motivação e participação dos funcionários, clarifica funções, responsabilidades e autoridade e aumenta a capacidade da empresa responder a novos desafios pois pode flexibilizar e refazer todos os objetivos traçados (idem).

A administração por objetivos, segundo os autores neoclássicos, consiste em:

“orientar, dirigir e controlar esforços de um grupo de indivíduos para um objetivo comum, e o bom administrador é, naturalmente, aquele que possibilita ao grupo alcançar seus objetivos com o mínimo dispêndio de recursos e de esforço e com menos atritos com outras atividades úteis” (Newman, 1972: 15-16)

sendo portanto útil a toda a sociedade, uma vez que o homem necessita de colaborar com todos os outros para atingir os seus objetivos, “na nossa sociedade, as tarefas sociais importantes são confiadas a grandes instituições [...] estas organizações têm que trabalhar juntas. Nenhuma existe por si só, cada vez mais aumenta a interdependência organizacional” (Drucker, 1976: 219), tendo portanto um sentido de técnica social esta interdependência que as organizações promovem entre si.

Com o contributo de Drucker foram obtidas melhorias no modo como se encara a administração. Em seguida apresentamos um quadro onde se comparam as características dos administradores do passado e do futuro de acordo com :

Quadro 4 – Análise comparativa entre administradores do passado e do presente

| Administradores | |
|--|---|
| Passado | Terceiro milénio |
| Aprendiam quando alguém lhes ensinava | Procuram deliberadamente aprender |
| Achavam que o aprendizado ocorria principalmente na sala de aula | Reconhecem o poder do aprendizado decorrente da experiência de trabalho |
| Responsabilizavam o chefe pela carreira | Sentem-se responsáveis pela sua própria carreira |
| Não eram considerados responsáveis pelo próprio desenvolvimento | Assumem a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento |
| Acreditavam que sua educação estava completa ou só precisava de pequenas reciclagens | Encaram a educação como uma atividade permanente para a vida toda |
| Não percebiam a ligação entre o que aprendiam e os resultados profissionais | Percebem como o aprendizado afeta os negócios |
| Deixavam a aprendizagem a cargo da instituição | Decidem intencionalmente o que aprender |

Fonte: Silva & Arieira (2006: 37 - 38)

3.4 - A liderança numa perspetiva cruzada

Para entendermos a administração e o administrador, teremos que entender a forma de liderança, que foi ao longo dos tempos, e a par do estudo da evolução organizacional, também objeto de exame e definida acima no início deste subcapítulo 3. No entanto, devemos nesta fase definir alguns pontos importantes. Assim, de acordo com Costa existem três visões gerais para a liderança: a Mecanicista, a Cultural e a Ambígua (2000: 3-15)

Dentro da primeira, a visão mecanicista⁴³, encontramos três tipos de líderes: o líder Nato, o líder treinado e o líder ajustável. Estas três visões da liderança mecanicista, encontram eco na evolução da teoria das organizações. O líder nato, seria o líder que nasce com qualidades e características próprias que determinam esta competência para liderança. Costa estabelece ainda uma relação entre o líder nato e a visão de Taylor com a sua “seleção científica do trabalhador” (Costa, 2000: 5). O líder treinado nasce das perspetivas comportamentais deste período, havendo alguns estudos sobre o comportamento do líder. Stogdill liderou uma investigação na qual foram estudados os comportamentos dos líderes, articulando-os com questões relativas à liderança, tais como “desempenho do grupo e satisfação no trabalho por parte dos subordinados” (idem: 7). Estes estudos, levaram nos anos 60 à procura do líder ajustável, de acordo com Costa, e que de acordo com Parry & Bryman se poderia apelidar de líder da contingência (Parry & Bryman, 1996: 450). Por seu lado Teixeira abordando Fiedler (1967) autor da teoria da contingência da liderança que tem tido mais aceitação, afirma que “não existe nenhum estilo de liderança que possa ser considerado o mais eficaz em qualquer situação, seja ela qual for.” (1998: 148). Afirma que existem três principais fatores para determinar se uma situação é ou não favorável ao líder: “A relação Líder/subordinado, a estrutura da tarefa e a posição de poder do líder” (idem). Assim e apesar desta conceção de dirigente ajustável estamos ainda perante a visão mecanicista da liderança.

Na década seguinte esta visão sofreu um forte abalo, o líder deixa de ser encarado como aquele que “conduz, de forma mecânica, hierárquica e prescritiva, o processo de influenciar os outros a atingir objetivos pré-definidos, para começar a ser percecionado como um gestor de sentido [...] define a realidade organizacional através da articulação entre a visão e os valores que lhe servem de suporte” (Parry & Bryman, 1996: 482) e portanto uma visão cultural da liderança, que engloba vários tipos de liderança.

Embora todas elas sejam consideradas diferentes, são englobadas numa visão mais geral em que a cultura da empresa influencia o modo de liderar, de forma a que exista “a criação de uma visão que permita dotar a empresa de uma identidade [alicerçando] a ancoragem desta visão no sistema de normas e valores maioritariamente partilhados na orga-

⁴³ Costa situa a visão mecanicista por todas as décadas de 40, 50 e 60. (1960: 3-10)

nização” (Costa, 2000: 11; Reto & Lopes, 1991: 77) e portanto na sua cultura⁴⁴. Por este motivo Costa, situa o *líder cultural* numa posição em que “surge como aquele que centra a sua ação na criação e na gestão da cultura da organização (...) de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização colectiva para a acção” (idem).

Neste sentido, encontramos a “líderança transformacional [que] envolve valores” (Rego, 1998: 366 e 392)⁴⁵, a “líderança carismática baseada na teoria de House (1977)” (idem: 368), a “líderança visionária” (Costa, 2000: 10).

Assim, podemos teorizar que a *visão cultural da líderança* é efetivamente o modo como o líder influencia a própria organização baseado na sua própria pessoa e não nos pressupostos da organização que lidera. Neste aspeto, diremos que o líder consegue transformar a cultura da organização, e por este motivo é um líder transformacional. Rego afirma baseado em vários autores⁴⁶ que o líder com visão cultural da organização possui várias habilidades através dos quais influencia a organização. Salientamos seguidamente essas características:

⁴⁴ Segundo Schein (1992) a cultura respeita às assunções básicas e crenças partilhadas pelos membros de um grupo ou organização. Elas envolvem o ponto de vista do grupo acerca do mundo, do tempo e do espaço, da natureza humana e das relações humanas, e podem ser fortemente influenciadas pelos líderes. (citado por rego 1998, 367). A maior função da cultura é ajudar os membros da organização a compreenderem o ambiente e determinarem como responder-lhe, reduzindo a ansiedade, a incerteza e a confusão. Ela fornece linhas mestras de orientação quotidiana e o recurso permanente a ordens e regulamentos, ajudando a enfrentar e a resolver os problemas.

⁴⁵ Rego, no trabalho em referência afirma que Schein (1992) é um dos autores cuja perspectiva é mais conhecida no estudo dos modos como os “líderes podem modelar a cultura organizacional” (1998, 367).

⁴⁶ Schein, E. H. *Organization Culture and leadership* (1992) e Yukl, G. *Leadership in Organizations* (1989).

Quadro 5 – Habilidades do líder cultural

| Habilidades do Líder | Como as manifesta |
|---|--|
| Atenção | Questionando, medindo, comentando, elogiando e criticando. |
| Reação a incidentes críticos e a crises | Quando a sobrevivência organizacional está ameaçada, reage em conformidade. |
| Afetação de recompensas e <i>status</i> | Quais os comportamentos que o líder recompensa e pune, atribui símbolos de <i>status</i> ? |
| Modelação de papéis | O líder comunica valores através das suas próprias ações e por isso modela a cultura da organização. |
| Afetação de recursos escassos | Decisão na gestão de orçamentos, em lógica top-down ou da base para o topo e critérios de promoção, admissão e despedimento. |
| Estabelecendo os critérios de promoção dos membros da organização | Quem é promovido, quem é despedido ou admitido. |

Fonte: Rego (1998: 406)

Nos últimos anos, e mercê da visão cultural da liderança, foram tomando forma outros meios de liderança que Costa no artigo já citado chama de “visão ambígua da liderança” (2000: 12-15). Assim e tendo em linha de conta o que este autor sugere, esta ambiguidade surge pelo aparecimento de novas formas de ver as organizações. Este tipo de olhar encontrou reflexo no enorme grau de incerteza, de instabilidade e irracionalidade que caracterizam a organização nos dias de hoje. Costa foca-se nos seguintes aspetos da dispersão da liderança: A liderança participativa, a liderança intermédia, liderança informal, separação entre liderança e gestão (idem). Rego, admite que esta liderança pode passar pela “Troca Líder Membro” (1998: 426) através do qual o líder mantém relações diferenciadas com cada um dos seus subordinados, ou ainda, através de situações de auto-liderança e autogestão, promovidas por sistemas de autocontrolo (idem: 431).

3.5 - A administração de organizações não industriais.

A administração de organizações não industriais, aproveitou muito com o desenvolvimento dos estudos e teorias que foram sendo desenvolvidas na teoria das organizações ao longo dos tempos⁴⁷. A organização escolar não poderia deixar de ser diferente, motivo pelo qual iremos apenas debruçar-nos sobre este tipo de organização “O papel que a

⁴⁷ Capítulo 2 deste trabalho sobre as imagens organizacionais da escola.

sociedade espera que as escolas e as universidades desempenhem também mudou muitíssimo” (Litterer, 1980: 446) e, com esta evolução teórica a escola rumou em direção a novos desafios.

Em 1988 num documento do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, em colaboração com a Divisão das políticas e do Planeamento da Educação da UNESCO, era escrita uma definição de como deveria ser encarada e vista a administração das escolas em Portugal. Apesar de concordar que a escola é uma organização e que como tal deve usar técnicas implementadas noutras organizações alerta para o fato de “a finalidade da atividade educativa consiste em formar homens e, sendo o Homem a matéria-prima, não é possível conceber a administração desta atividade aplicando critérios semelhantes aos de qualquer outra atividade” (GEP/ME, 1988: 14). Embora haja a preocupação neste documento oficial em afirmar que a administração escolar está diretamente ligada à especificidade das escolas, “geralmente, o diretor de um centro de ensino exerce ele próprio – exceto quando se trata de centros [...] complexos – um conjunto de funções que vão muito além da simples direção de um grupo de professores [...]” (idem: 34), e portanto a sua formação complementar seria necessária e “incidente em certos aspetos próprios da direção (liderança, gestão financeira, relações com a comunidade)” (idem).

De todas as questões que contribuem para o estudo da administração da escola, muito já foi dito, e muito haverá a dizer, mas, e não sendo o objeto deste trabalho, gostaríamos no entanto de focar um dos aspetos que nos parece neste momento ser de grande atualidade. Amaro, numa conferência sobre administração da educação e os seus caminhos de descentralização afirma que “a ideia de crescimento económico surge associada [e] equivalente, à ideia de desenvolvimento, pelo que o crescimento económico se torna por si só no grande objetivo a perseguir pelas sociedades e pelos indivíduos” (1996: 16). Assim a escola não deixa de ser, também ela fruto da visão economicista, mais propriamente sujeita ao “mito do produtivismo” (idem) em que ela própria é vista como uma despesa inútil dada a falta de produtividade que muitas escolas manifestam. No entanto ao contrário do que se passou com os rankings das escolas, em Portugal, esta imagem não se generalizou.

Este modo de explicar a administração escolar coloca-nos perante uma perspetiva que nos leva ao segundo capítulo deste nosso trabalho, onde exploraremos as imagens organizacionais da escola baseados nas teorias organizacionais.

4 - As assessorias nas organizações

4.1 - A origem da assessoria

Desde épocas antigas, a necessidade de melhoramento operacionalizada nas organizações, sobretudo nas organizações militares e religiosas, implicou quase espontaneamente o uso de assessores/consultores/especialistas no aconselhamento e melhoria das atividades dessas organizações. Apesar dos conceitos de assessor e consultor resultarem ligeiramente diferentes, normalmente, assessor aparece como “especialista em determinada área que auxilia alguém no cumprimento de determinadas tarefas ou na tomada de determinadas decisões; assistente; adjunto” (Houaiss & Villar, 2003: 416; Priberam, 2010), e consultor como “conselheiro; perito em determinado assunto adstrito a algum organismo ou empresa, para proporcionar consultas sempre que se levante alguma dúvida sobre matéria da sua especialidade” (idem)⁴⁸.

Concordamos com Reis quando define assessoria / consultoria como sendo o ato de “apoiar, ajudar, mediar” (2010: 46) e acrescentamos ainda nesta definição, ajudar a decidir, inovador, ser especialista no assunto de forma a ser fundamental na decisão, como define Lima: “traça cenários, planeia, prepara a decisão, aconselha os decisores políticos legítimos e os superiores hierárquicos nas organizações formais... deteria assim o saber mas não o poder” (2007: 13). O assessor não decide, apenas elabora as condições para que outros decidam. É neste contexto que queremos prosseguir o nosso trabalho, não só pelo enquadramento legislativo que os assessores tiveram na educação em Portugal, mas também pela semelhança que essa mesma delimitação teve com o assessor de organizações não educativas. No entanto, este subcapítulo irá, atendendo ao que acima ficou dito, estudar a evolução dos assessores nas organizações, de modo a percebermos a delimitação que deveremos dar à assessoria de apoio à gestão, na organização escolar. Iremos verificar a profusão de denominações que se encontram na literatura, e a interpenetrabilidade encontrada nas diversas funções dos assessores.

⁴⁸ Os dois conceitos, embora resultem de origens diferentes em Latim; *assessore* (Machado, 1989: tomo II, 62) e *consultore* (Machado, 1989: tomo III, 406), consultor ainda relativo a conselheiro que deriva do latim *consillium* (Idem: 393; Simonet & Bouchez, 2009: 5) tem o mesmo significado no nosso trabalho.

4.1.1 - O staff e o seu papel desde a antiguidade

Quando se releem autores clássicos da área da administração encontramos a origem da assessoria no êxodo dos judeus do Egito com a hierarquia liderada por Moisés apoiada no seu sogro que o aconselhava no dia a dia da migração do seu povo (Dale, 1967) (*Bíblia sagrada versão dos textos originais*, 1982 - Êxodo, cap18, versículos 13 a 27). Este apoio, descrito em plena bíblia é a primeira observação escrita que existe para a função de apoio a um dirigente. Encontramos ainda nos faraós egípcios esta função através dos seus generais cujas opiniões serviam de suporte às decisões militares do soberano (Khandwalla, 1977: 170 - 172).

“ La evolucion del staff en los ejércitos es un proceso muy interesante que se inicio en el año 1500 AC, com el mando de Thothmes⁴⁹ en Egito que tenía algo semejante a un servicio de información com algunas normas de un rudimentario sistema administrativo”(Dale & Urwick, 1966: 80).

Na realidade, e segundo Mooney, a evolução da assessoria é fruto de duas instituições milenares; a militar e a igreja católica (Mooney, 1947: 142) tendo sido nelas desenvolvidas as práticas que no início do séc xx nos levam à integração da assessoria pelas organizações. Livros como “Le conseil “ (Simonet & Bouchez, 2009) sugerem que esta se deu quando Taylor se tornou no primeiro engenheiro preocupado com a melhoria da produtividade na empresa do qual fazia parte (Simonet & Bouchez, 2009: 11 - 25), e do modo como se serviu do estudo e conhecimento para ser o primeiro consultor da era moderna (idem, 11). Afirmam os autores que o próprio Taylor declarou ter sido ele o primeiro homem a fazer desta atividade uma profissão (ibidem,12), seria então considerado “o primeiro consultor da era moderna e o Taylorismo como um dos vetores do desenvolvimento de gabinetes de aconselhamento” (Reis, 2010: 47).

Henry Fayol, defendia a organização linear nas organizações baseada em: Unidade de comando, unidade de direção, centralidade da autoridade e cadeia Escalar.

⁴⁹ Referência a Thutmose III (Tutmósis ou Tutmes) que reinou no Egito entre os anos de 1479 e 1425 AC, e que foi considerado um dos seus maiores faraós. A história considera este soberano o Napoleão do Egito pelas suas conquistas militares (Designs, 2008).

Este tipo de organização implica uma autoridade linear, ou de linha, o oposto da autoridade funcional proposta por Taylor (Chiavenato, 1983: 80). Para que os funcionários de linha consigam dedicar-se por inteiro à sua função é proposta e necessária a inclusão de órgãos de *staff*, de apoio e assessoria aos órgãos de linha.

A introdução do termo assessoria, como elemento formal de administração, deve-se a Luther Gulick que no seu trabalho *Notes on the Theory of Organization* de 1937 apresenta os elementos da administração, “complementares às de Fayol, das quais a terceira é a assessoria (*staff*)” (Kast & Rosenzweig, 1985: 65), usando para tal o acrónimo POSDCORB com a qual explica essas mesmas funções. Durante muito tempo a palavra *staff* ambígua e de uso variado vai sendo descrita por vários autores numa tentativa de fixar e uniformizar definições consensuais ao trabalho do assessor, George Terry define assim linha e assessoria:

“...que parte da organização é linha e qual é *staff*, podemos dizer que linha são aquelas unidades (da organização) que tem autoridade e responsabilidade sobre as ações diretamente relacionadas com o cumprimento dos objetivos mais importantes da organização, enquanto que as unidades de *staff* tem responsabilidade e autoridade sobre as atividades que indiretamente se relacionam com a execução dos objetivos mais importantes” (1982: 191 - 193).

Morris Hurley considera que “a autoridade e responsabilidade dos membros do *staff* é de natureza assessora” (1953: 347), tendo no entanto a direção necessidade de

“uma especialização que exige uma preparação profunda, treino, experiência e habilidade. Assim, pode-se considerar o *staff* como uma divisão e especialização das tarefas de direção [...] funcionando a um nível mais alto que o da realização operacional [...] o *staff* ajuda a linha e outras organizações de *staff* no desempenho de algumas das funções que concernem à direção” (Davis, 1951: 796).

Já Dale Yoder vê os assessores em “funções consultivas e complementares. O *staff* de uma organização é separado da linha executiva de modo que possa aconselhar, assessorar e ajudar melhor a linha” (1952: 21) sendo complementado nesta sua análise por ou-

tros autores que afirmam poderem-se colmatar deficiências “...fazendo uso de organizações *staff* que podem proporcionar a ajuda e os conselhos dos especialistas” (Holden, Fish, & Smith, 1951: 36).

Livingston fala em “assessoria e aconselhamento” (1949: 80) sendo um exemplo disso “um advogado da empresa, que assessora e aconselha a direção da empresa” (Pigros & Myers, 1956: 16) e ainda, o assessor pode ser “um especialista assessor ou consultor, que pode proceder de dentro da organização ou de fora, que não possui autoridade para ditar ordens, exceto quando recebe poder para tal, e que unicamente tem capacidades de chefia sobre os empregados que são componentes do seu próprio serviço” (Benn, 1952: 314).

4.1.2 - Confusão de sentidos

Pelo que acima ficou visto, tem havido ao longo dos tempos alguma confusão na definição, sendo atribuído ao termo *staff*, *latu sensu*, a designação de várias posições não pertencentes à cadeia escalar, dentro de uma organização. Podemos encontrar *staff* com o sentido de adjunto, com o sentido de assessor e ainda de assistente consultor. Na verdade, tudo isto é motivado pelo facto da palavra inglesa que representa assessor, consultor, adjunto ser *staff*⁵⁰ e por isso ser usada em diversas ocasiões com distintos sentidos. Para nós, parametrizado dentro da nossa investigação, este conceito é usado como auxiliar especialista, que recebendo diretamente do diretor/administrador a incumbência de executar uma tarefa de modo a melhorar algo, e o possa fazer, iniciando todo o processo de assessoria que mais tarde abordaremos.

Desde Fayol que foram sendo definidos os elementos de administração, no qual Gulick introduziu o *staffing* como elemento fundamental da completa função de administrar. “A divisão do trabalho constitui a base da organização; na verdade, é a própria razão da organização” (Gulick, 1937: 3), e por isso existe uma especialização que pode ser considerada em duas direções “vertical quando está de acordo com níveis de autoridade

⁵⁰ O dicionário online de língua Inglesa dictionary.com, enumera 17 sentidos diferentes para a palavra *staff* (Dictionary.com, 2011).

e responsabilidade [...] definindo os diferentes escalões da organização que detêm diferentes níveis de autoridade e horizontal – num mesmo nível hierárquico cada departamento é responsável por uma atividade específica e própria” (Chiavenato, 1983: 78-79).

Numa organização as atividades processam-se sempre em duas direções diferentes, “uma em que as linhas divisórias são verticais, indicando tipos ou variedades de atividades e outra, no qual as linhas delimitadoras são horizontais, indicando níveis de autoridade” (Urwick, 1947: 47), que levaram necessariamente à departamentalização, que representa sobretudo o desdobramento horizontal da organização. No entanto, não foi suficiente, tendo outros autores nomeadamente Lindal Urwick, no seu trabalho *Os elementos da administração*, apresentado também quatro princípios de administração. Estes fazem com que o administrador passe a ter funções procedentes da enumeração desses princípios. Assim os 4 princípios sugeridos por Urwick são: o Princípio da especialização, de autoridade, da amplitude administrativa e princípio da definição, revelando-se uma base fundamental para que se desenvolvam os departamentos de staff/assessoria dentro das empresas.

O princípio da especialização – “uma pessoa, deve preencher uma só função o quanto for possível, o que determina uma divisão especializada do trabalho. Este princípio dá origem à organização de linha, à de *Staff* e à funcional. A coordenação de especializações[...], deve ser efetuada por especialistas de *Staff*.” (Urwick citado por Chiavenato, 1983: 83). Esta definição mostra que a constância na melhoria da especialização foi positiva, dando origem à separação entre órgãos de linha e de *staff*. Assim, definindo linha como “domínio da produção com vista à obtenção dos resultados finais” (Lima, 2007: 18), ou como nos diz Litterer os “cargos de linha controlam o principal fluxo de trabalho numa linha direta” (1980: 154), é mais ou menos intuitivo que, tudo que faz parte de uma cadeia linear de comando, se enquadra neste conceito. Assim encontramos duas vertentes na organização, a primeira, detentora da linha de produção e a outra portadora de conhecimento assessor “que ajudam os que estão na linha” (idem: 154). Um conceito importante, é-nos dado por Louis Allen quando nos diz que linha é identificado pelos objetivos da empresa, “uma vez que a linha é diretamente responsável por conseguir o cumprimento dos objetivos da empresa, esses elementos podem ser identificados muito eficazmente nos termos destes objetivos” (1955: 346), enquanto *staff* “são os elementos

da organização que fornecem conselhos⁵¹ e serviços aos elementos de linha”. (Allen, 1955: 347)⁵², ou ainda como “autoridade de linha ou autoridade de *Staff*” (Stoner & Freeman, 1995: 258-259). Um outro conceito curioso, é o de que o staff deve ser sempre considerado como uma posição de relação de trabalho uma vez que “existe primeiramente para fornecer assessoria e serviços a outra” (idem: 259) não fazendo nenhum sentido sem esta. Thiéart, também nos ajuda neste sentido, dizendo que “onde coabitam funcionais e operacionais (o staff e o line), os operacionais têm o objetivo de realizar o objetivo essencial [...] enquanto os funcionais devem assumir as tarefas de apoio, de ajuda e de manutenção de todo o conjunto” (1981: 76), baseando-se ainda na investigadora Joan Woodward como separando funções de tarefa e funções de elemento, respetivamente atividades de base da organização e atividades de *management*.⁵³ Hampton, dá-nos também 4 funções para o staff:

“Serviços são as atividades dentro da organização, pensadas, realizadas e executadas pelo próprio *staff*; consultoria e assessoria as atividades especializadas, que são fornecidas pelo *staff* como orientação, recomendação e melhoria; monitorização serve para acompanhar e avaliar uma atividade ou processo sem interferir nele e o planeamento e controlo normalmente entregues a equipas próprias que planeiam e controlam tudo, desde a manutenção de máquinas e equipamentos até ao controlo de qualidade” (1990: 238-239).

⁵¹ Aqui como assessoria/aconselhamento (advice no original).

⁵² Allen, diz-nos ainda que estes conceitos não são fechados e que segundo esta perspetiva, o que é linha numa empresa, pode não o ser noutra. Por exemplo: um advogado que fornece assessoria jurídica numa empresa de venda de automóveis é um elemento assessor ou staff, enquanto que se esse advogado estiver numa empresa de advogados cujo objetivo é fornecer serviços jurídicos, será um elemento de linha, pois está diretamente ligado ao objetivo da empresa.

⁵³ (Woodward, 1965) – Livro escrito depois dos estudos realizados por esta investigadora, onde relata 4 experiências em que é revelada a dependência da organização em relação ao seu ambiente e à tecnologia adotada. As características da organização não dependem dela própria, mas das circunstâncias ambientais e da tecnologia que ela utiliza. A hipótese básica da teoria de Woodward é que as empresas que mais se aproximam da estrutura adequada para as suas tecnologias, deveriam ser as de maior sucesso. O sucesso é função de uma adequada adaptação tecnologia-estrutura, que pode ser conscientemente planeada para se tornar produção de grande quantidade e em massa, o que pode ocorrer de modo espontâneo em muitos casos.

4.2 – *Line-Staff* - As relações de trabalho

As relações de trabalho entre elementos de linha e de *staff*, deveria ser edílica, uma vez que a linha precisa do assessor para evoluir e continuamente melhorar os processos, e o assessor precisa da linha para que o seu trabalho seja efetivado. No entanto, estas relações foram ao longo dos tempos pouco pacíficas tendo por isso sido objeto de estudos variados, sempre com o objetivo de obter o máximo de eficácia de ambos. Um dos problemas que se foram verificando tem a ver com a pouca definição e imensa variedade de assessores, adjuntos e consultores que existem nas empresas, tendo parte desta confusão, na determinação das relações com a linha sido, motivado por “...falha no reconhecimento de que os managers precisam de auxílio de dois modos diferentes e que dois tipos de *staff* fornece esta ajuda...”(Allen, 1955: 347) o assessor pessoal e assessor especializado. O primeiro relacionado diretamente com o gestor, com o objetivo de o auxiliar com assuntos que não podem ser delegados a mais ninguém, seria por isso um cargo de confiança. O segundo o verdadeiro assessor, que auxilia a linha de produção, que possui aptidões especiais e é altamente especializado nos assuntos em que dá apoio (idem: 347).

Staff pessoal que pode ser dividido em 3 segmentos segundo Allen, e são definidos do seguinte modo: assistentes de linha, assistentes do *staff* e assistentes gerais.

Staff especializado é o tipo de *staff* que mais nos importa, uma vez que o assessor na escola pode ser encontrado dentro deste conceito. Assim, o assessor especializado possui duas características: não possuir autoridade sobre outras partes da organização, está na organização para assessorar e servir, não dá ordens nem comanda⁵⁴ e pode ser usado por unidades de *staff* e de linha de acordo com a política da empresa e de acordo com a sua área de conhecimento.

O assessor especializado serve de dois modos: executando atividades de assessoria, fornecendo assessoria, consultoria, sugestões e guia e também executa serviços específicos para a linha, que pode incluir tomar decisões desde que tenha sido instruído e autorizado a tal (Allen, 1955: 346-349)

⁵⁴ A não ser que seja expressamente instruído para isso, aceite no entanto como um dos motivos de conflito entre assessores e linha (Dalton, 1950: 343).

4.3 - Poder, autoridade e influência do especialista

“A autoridade administrativa, de tipo hierárquico, não dispensa a autoridade dos especialistas, de base cognoscitiva, especialmente em organizações altamente complexas e baseadas no conhecimento, como é o caso, por exemplo, das escolas” (Lima, 2007: 19).

Ao longo da história da assessoria, uma das questões que mais conflitos provocou dentro das empresas, motivo inclusivamente de vários estudos, foi a questão do poder/autoridade/influência que o especialista adquire quando é incumbido de uma tarefa dentro de um determinado âmbito na organização. Estes problemas, tem por base as tensões motivadas pelos equilíbrios de forças no poder das organizações. Podem ser visíveis sob vários aspetos, em última análise na “não conclusão das tarefas propostas” (Dalton, 1950: 350). Autoridade e poder são dois termos cujo significado é suficientemente importante para nos determos um pouco sobre eles.

Autoridade como já vimos, quer dizer “poder advindo da posição que ocupa na estrutura organizativa [...] o poder aceite” (Chiavenato, 2004: 332), também definida como “um subconjunto do poder” (Mintzberg, 1986: 40) ou ainda “forma de poder reconhecida e sancionada pelo organigrama” (Maillet citado por Teixeira, 1995: 65) e ela pode resultar também do conhecimento do especialista, pois confere um poder “que é determinado pelo grau de dependência da organização em relação a eles e pela posição dentro da estrutura” (Mintzberg, 1995: 227).

Esta atribuição de poder e autoridade, resulta da descentralização horizontal das organizações conforme nos diz Mintzeberg:

“ Na descentralização horizontal, a organização depende dos conhecimentos especializados. Confere portanto poder àqueles que detêm o conhecimento, isto é, aos especialistas onde quer que estejam” (Idem).

Concordamos ainda com este autor quando afirma que o poder do especialista pode ser de ordem formal ou de ordem informal. Quando falamos de poder informal, referimo-

nos, conforme Crozier e Friedberg ao facto dos especialistas “ terem margens de liberdade no interior das organizações [...]e usam essas margens na interação com os outros atores de um modo estratégico.”(1977: 39 & 77). No entanto toda a estrutura formal da organização está fixa e por isso o especialista pode-se movimentar, sobretudo em “organizações não-especializadas” (Etzioni, 1978: 102) onde a hierarquia de poder está bem definida, na qual os postos superiores tem mais poder que os postos inferiores. Assim os especialistas em organizações não especializadas mas “que recorrem a conhecimentos muito especializados, particularmente quando certas decisões são de natureza altamente técnica, [...] atingem um poder considerável” (Mintzberg, 1995: 227).

Este poder permite aos especialistas fazerem escolhas, como por exemplo desvirtuar em proveito próprio decisões dos gestores, “pois eles detêm o conhecimento para tal e o gestor não” (Carter, 1971:422, citado por Mintzberg, 1995: 228).

O poder do especialista também se pode revestir de autoridade formal, conforme nos fala Mintzeberg na obra já citada, justificando que como a especialização se torna cada vez mais importante na tomada de decisão, a distinção entre os gestores de linha e funcionais, entre a autoridade formal e a especialização que aconselha por outro, torna-se cada vez mais artificial. No entanto, (Etzioni, 1978: 102 e seg.) afirma que ao longo dos tempos, as empresas têm desistido de colocar especialistas na gestão das empresas pois o alto grau de especialização faz com que o foco no negócio seja deslocado para outros objetivos que não o lucro, preferindo para isso, pessoas com experiência e formação administrativa.

Aproveitemos finalmente para definir e concordar com Simon sobre as funções da autoridade, definidas pela “responsabilização do individuo para com aqueles que exercem autoridade, assegura que as decisões são tomadas com competência e permite a coordenação da atividade” (1983: 120)

Estas questões de poder e autoridade, como ficou dito atrás, resultaram em conflitos nas relações de trabalho dentro das empresas. Com elas, muitas vezes, houve percas de produtividade e imensas horas de trabalho deitado fora. Estes conflitos foram maioritariamente descortinados “entre os assessores com funções de pesquisa e assessoria e entre a organização de linha que tem autoridade exclusiva sobre os processos de produção.”

(Dalton, 1950: 342) Estes conflitos devem ser analisados fora do âmbito dos normais conflitos da empresa segundo Dalton, pois eles não representam uma forma linear de conflito e tem origem em três motivos: Ambição individual dos assessores, complicações resultantes do esforço dos assessores para justificarem a sua existência e o facto das incumbências dos “assessores estarem sempre dependentes da aprovação da autoridade de linha” (idem:344). Já Allen diz-nos que estes conflitos podem também resultar de falta de visão geral do assessor quando realiza o seu trabalho, pois tende a assumir a autoridade da linha e normalmente os assessores são considerados académicos, fora da realidade por na maioria das vezes sugerirem melhorias impossíveis de implementar nas suas empresas (Allen, 1955: 348-349). Sabemos ainda que os assessores são normalmente escolhidos pela sua brilhante carreira académica, por serem pessoas mais novas que a linha e portanto com possibilidade de refrescar a empresa com ideias novas e recentes (Dalton, 1950: 345).

4.4 - Como melhorar as relações entre linha e *staff*

São vários os autores que se debruçaram sobre a questão da melhoria das relações entre a linha e os assessores, com um objetivo muito concreto do aumento: de produtividade, de eficiência e de eficácia da empresa.

As respostas para que haja um melhor trabalho de equipa entre *staff* e *line*, parecem residir em vários fatores, mas sobretudo na “compreensão de como funciona a sua relação” (Allen, 1955: 374). Se olharmos os pontos de vista de ambas as partes, veremos que “para a linha o *staff* tende a assumir a autoridade de linha, não proporciona conselhos audíveis, rouba créditos no trabalho e falha na visão global da empresa (...) Por sua vez o *staff* acha que a linha nunca usa o seu trabalho de modo correto, resiste sempre a novas ideias e nunca lhe dá autoridade suficiente” (Allen, 1955: 349 & 374)

Como estabelecer então comunicação e colocar todos a trabalhar em prol da empresa? W.H. Newman e K. Warren, dizem que a primeira condição diz respeito ao “reconhecimento da perícia específica dos serviços funcionais de assessoria” (Thiétart, 1981: 77), pois assim haverá um ponto de partida comum para o entendimento. Podem ainda ser consideradas outras condições.

Allen sugere seis pontos importantes de partida:

“as unidades de linha são sempre os últimos responsáveis pelo sucesso da empresa, o staff contribui com assessoria e aconselhamento à linha para que este possa cumprir os objetivos da empresa, são responsáveis por providenciar aconselhamento para os profissionais de linhas sempre que solicitados, não obstante poderem sempre assessorar quando acham que o devem fazer para melhorar um processo, a opção de aceitar esta assessoria e aconselhamento é sempre ultima decisão da linha. A linha deve sempre prestar informações corretas e seguir as recomendações do staff e ambos, linha e staff, tem o direito de levar a tomada de decisão a um nível superior da empresa sempre que não haja consenso” (1955: 375).

Podemos ainda concordar com Agarwal, que nos fala também em seis pontos para resolver o conflito entre *staff* e linha:

“reconhecimento da dependência mútua, o entendimento claro de qual é o papel do assessor, deve haver sempre delimitação de funções de controlo por parte do assessor, aumento gradual do uso da autoridade do assessor enquanto detentor do poder de especialista, atitudes e capacidades construtivas por parte do assessor e ênfase do papel do assessor como membro integral de uma equipa” (1982: 153-154).

Vemos por estes exemplos que vários autores se dedicaram ao assunto das relações tensas e de conflito entre assessores e elementos de linha nas empresas. Elas são conhecidas, e já foram apontadas algumas soluções. Pela nossa experiência, não é comum estas relações de tensão existirem nos assessores das escolas, a nossa investigação, como veremos na 3ª parte do nosso trabalho, conclui por uma relação muito boa entre o assessor da escola e o diretor, embora nos pareça que poderá ser enquadrada esta relação numa perspetiva que ronda um equilíbrio entre assessor pessoal e assessor de linha.

“Os assessores são o exemplo de energia organizacional onde a aposta que a direção executiva neles faz, incutindo-lhes responsabilidade, trará inevitavel-

mente não só melhoria na eficácia e no conhecimento organizacional, como também no desenvolvimento da autonomia escolar” (Coimbra, 2007: 260).

Capítulo II – Análise organizacional da escola

A escola, tal como qualquer organização, tende a diligenciar no sentido de encontrar a melhor forma de funcionar e, conseqüentemente, todos, englobando a comunidade educativa, estão envolvidos numa procura incessante da melhoria da estrutura organizativa. Vários autores nacionais⁵⁵ têm-se dedicado ao estudo aprofundado da orgânica da escola, enquanto organização aprendente, deixando por isso um espólio riquíssimo para o estudo deste assunto do nosso especial interesse.

Faremos agora uma retrospectiva do que foi escrito neste domínio, encarando a possibilidade das várias visões apresentadas pelos diversos autores virem a ser fruto de análise posterior.

As imagens organizacionais da escola

Gareth Morgan, no seu livro *Imagens da Organização*, mostrou-nos que as organizações se comportam de acordo com padrões bem definidos, e que estes se podem comparar, como imagens, numa linguagem metafórica “de modo a tornar mais acessível a abordagem de ideias complexas” (Ventura, 2005: 51). Morgan usa a metáfora da imagem para comparar as organizações a máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxos e transformações, e ainda como instrumentos de dominação (1996, Part II). Criando estas imagens, o autor, embora estivesse a utilizar a organização sem rosto, tornou mais fácil a compreensão da escola enquanto organização, já que seria muito “difícil encontrar uma definição de organização que não [fosse] aplicável à escola” (Lima, 1998: 48) pois a sua definição “passa pelas diferentes perspetivas, pelas diferentes imagens organizacionais com que a escola é visualizada” (Costa, 1996: 12). Vários autores sugeriram tipologias e metáforas organizacionais para a escola, cada uma representando linhas de pensamento que representámos no quadro seguinte (Quadro 6):

⁵⁵ Costa (1996), Lima (2007), Lima (1998), Ventura (2005), Neto-Mendes (2005), Teixeira (1995), Barroso (2000) entre muitos outros a citar, usando apenas o exemplo de como foi difundida e estudada a organização escolar em Portugal.

Quadro 6 – Metáforas organizacionais da escola

| Autor | Tipologias de organizações escolares |
|------------------------------|---|
| Sergiovani (1986) | <ul style="list-style-type: none"> • Perspetiva da eficiência • Perspetiva da pessoa • Perspetiva política • Perspetiva cultural |
| Bush (1989) | <ul style="list-style-type: none"> • Modelos formais • Modelos democráticos • Modelos políticos • Modelos subjetivos • Modelos de ambiguidade |
| Borrel (1989) | <ul style="list-style-type: none"> • Modelos racionais • Modelos naturais • Modelos estruturais • Modelos recursos humanos • Modelos de enfoque de sistemas • Modelos políticos • Modelos simbólicos |
| England (1989) | <ul style="list-style-type: none"> • Modelo tradicional • Modelo interpretativo • Modelo crítico |
| Bolman & Deal (1991) | <ul style="list-style-type: none"> • Perspetiva estrutural • Perspetiva dos recursos humanos • Perspetiva política • Perspetiva simbólica |
| Ellström (1992) | <ul style="list-style-type: none"> • Modelo político • Modelo racional • Modelo sistema social • Modelo anárquico |
| Husén e Postlethwaite (1995) | <ul style="list-style-type: none"> • Teorias clássicas <ul style="list-style-type: none"> ○ Modelo racional ○ Modelo do sistema natural ○ Modelo do sistema aberto • Teorias Modernas <ul style="list-style-type: none"> ○ Anarquia organizada ○ Sistemas debilmente acoplados |

Fonte: (Baseado em Costa, 1996: 13-14)

As organizações escolares podem ser analisadas também de acordo com as imagens transcritas no quadro acima apresentado. Costa propõe, no seu livro *Imagens Organizacionais da Escola*, seis metáforas organizacionais para a escola, às quais chegou após ter

analisado e conjugado diversas propostas que lhe “permitiram sistematizar seis distintos modos de perspetivar a organização escolar” (1996: 14):

- A escola como empresa
- A escola como Burocracia
- A escola como Democracia
- A escola como Arena Política
- A escola como Anarquia
- A escola como cultura (idem: 25 - 138)

Estas imagens, que o autor sistematiza como as principais, são no entanto enquadradas no contexto educativo tendo em conta a realidade presente e a maioria das escolas merecendo a simpatia do autor ainda, a escola como fotocópia⁵⁶, como prisão⁵⁷ e como re- construtora da escola⁵⁸ (idem: 15).

1 - A escola empresa educativa

A escola como empresa tem origem nas teorias e estudos de Taylor⁵⁹ que, como vimos atrás, dedicou a maior parte do seu tempo a estudar a empresa devotando especial atenção ao desenvolvimento de procedimentos que aumentassem a sua eficiência, tendo em conta uma revolução industrial que necessitava de adequar o homem à máquina (idem:26). Estes procedimentos levaram a que se considerasse a escola como empresa educativa. “A visão produtiva da escola acentua a importância da eficácia (adequação dos resultados aos objetivos previstos) e da eficiência (uso adequado de recursos): planificação precisa e ajustada, direção por objetivos, controlo minucioso da qualidade, seleção e promoção do pessoal diretivo e docente” (Muñoz Sedano & Román Pérez, 1989:

⁵⁶ Imagem da reprodução social, pela escola, do meio envolvente que a domina (Davies, 1990: 40-41; Morgan, 1996: 283 ; Ribbins, 1986: 249).

⁵⁷ Na linha freudiana da escola como instrumento de repressão do indivíduo (Morgan, 1996: 209).

⁵⁸ Investimento na intervenção e mudança organizacional na escola, emancipação dos atores (Bates, 1982: 4 ; 1994: 61 ; Codd, 1989: 147 ; Evers & Lakomski, 1991: 137; Foster, 1986: 93-116 - Cap. 5).

⁵⁹ Capítulo 1, subcapítulo 2 .

74). Assim podemos olhar para a escola de acordo com esta imagem, usando para isso os onze princípios que foram apresentados por Martin-Moreno e cujo quadro apresentamos seguidamente:

Quadro 7 – Princípios da imagem da escola como empresa

| Onze princípios da escola como empresa – Martin Moreno | |
|--|--|
| Uniformidade curricular | Currículo igual para todos os alunos, independente da posição geográfica, económica ou social. |
| Ensino coletivo | Turmas onde impera o coletivo e não a individualidade com lições magistrais |
| Agrupamento rígido de alunos | Procura-se constituir turmas homogéneas de alunos com base quer na idade cronológica, quer no nível de instrução para que se constituam turmas de iguais. |
| Repetição de processos | Cada professor molda, durante um determinado tempo, uma faceta do aluno e envia-o para outro professor retomando o processo com outro produto (aluno). |
| Escassez de recursos materiais | A escola possui recursos escassos e por isso têm que ser aproveitados até ao limite. |
| Uniformidade dos espaços educativos | Chegando até a haver plantas de escolas iguais para vários países independentemente da sua posição geográfica ou diversidade cultural ⁶⁰ . |
| Uniformidade de horários | Todos entram e saem na mesma hora. |
| Avaliação descontínua | Realização periódica de provas e/ou exames com base nos conteúdos lecionados que decidem da passagem ou repetência para o ano seguinte. |
| Disciplina formal | O professor é o agente de manutenção da disciplina, a qual não decorre do desenrolar das atividades de aprendizagem mas se assume como condição prévia (formalismo do cumprimento das normas). |
| Direção unipessoal | Organização hierárquica e centralizada da escola na figura do diretor que decide sobre os aspetos da vida escolar. |
| Isolamento Social. | Insuficientes relações com a comunidade ⁶¹ |

Fonte: Martin Moreno (1989: 24-33)

⁶⁰ Em Portugal foram, durante muito tempo, motivo de perplexidade as escolas reproduzidas de modelos nórdicos com locais para a colocação de esquis de neve (verificado por nós durante o nosso percurso como professor).

⁶¹ A escola fecha-se sobre si mesma, isolando-se do mundo que a rodeia e por isso não responde às ansiedades locais.

Teixeira defende ainda que Taylor importou da sua própria experiência escolar, muito do que ensaiou na empresa. Diz a autora que “expressões como educa, instruir e conduzir os operários, designação dos capatazes como instrutores, e a empresa instrui, ensina e forma o operário” (1995: 16-17) são comuns em Taylor, revelando por isso uma forte componente académica na aplicação desses princípios na empresa. Subjaz ainda a ideia de tarefa, relacionando com os dias de escola, lembrando que “nenhum professor eficiente pensaria em dar a estudar aos seus alunos uma lição indefinida” (Taylor, 1911: 120). Taylor diz ainda que “o trabalho de cada operário é preparado inteiramente pela administração com, pelo menos, um dia de antecedência” (idem:46) e nessa preparação “não só se especifica o que deve fazer-se mas também como deve fazer-se e o tempo exato concedido para o fazer.” (idem:47). Atrevemo-nos ainda a sugerir um décimo segundo ponto à longa lista de conexão da imagem da escola como empresa, dizendo que há uma estreita relação, na escola de faceta taylorista entre a instrução e o controlo.

2 - A escola imagem da burocracia

A burocracia resulta da falência das ideias liberais e implanta-se no estado conforme vimos no primeiro capítulo. A escola, enquanto órgão público, assume também esta lógica organizacional. Croisier para demonstrar como o sistema educativo francês se tornou burocrático afirma:

“Com efeito, o sistema educativo francês pode ser facilmente classificado de burocrático. É-o, antes de mais, na dimensão especificamente organizacional onde a centralização e a impessoalidade são levadas ao extremo. Em segundo lugar, quanto à pedagogia e ao próprio ato de ensino, caracterizados pela existência de um fosso entre o mestre e o aluno, o qual reduz a separação estratificada do sistema burocrático. É ainda demasiado abstrato quanto ao conteúdo, sem contacto com os problemas da vida prática e da vida pessoal do aluno. É-o finalmente, no que respeita à importância que atribui à questão da seleção de uma pequena elite e da sua assimilação às camadas sociais superiores, em detrimento da formação do conjunto dos alunos” (Crozier, 1963: 290).

A ideia de escola excessivamente burocrática, através das características típicas da burocracia “legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia”, todas elas “apontadas por weber e que se aplicam facilmente à escola” (Formosinho, 1985: 8), foram durante muitos anos⁶² típicas da escola portuguesa, não deixando margem para a autonomia do indivíduo, na medida em que “este tem que se conformar com os ditames dos superiores quer no que diz respeito às suas funções específicas, quer no que respeita aquilo com que não se deve incomodar dada a especificidade das incumbências de cada membro da organização” (Castanheira, 2010: 27). Sousa Fernandes, na sua tese de doutoramento afirma que a escola portuguesa, nomeadamente a organização do ensino secundário

“tem as características formais da burocracia: normatividade, uniformidade, centralização, e destinou-se a exercer a função que Weber atribui à burocracia na regulação da ação social: instrumento de dominação legal e nivelação social. Estas funções desempenhadas pela burocracia integravam-se nos objetivos políticos prosseguidos pelos reformadores de assegurar o monopólio do Estado sobre a orientação do ensino escolar e de transformar a cultura geral e uniforme. Por isso a adoção de um modelo burocrático de organização foi coerente e adequada a esses objetivos” (1992: 436).

No entanto, a burocracia encontra maior aplicação quando se fala de análise de sistemas educativos, revela-se notório “quando aplicada às organizações de menor dimensão ou aos processos micro-organizacionais como é o caso das escolas, das suas situações, dos componentes, dos procedimentos e da interação entre atores” (Costa, 1996: 52-53), pois o modelo por si só serve muitos interesses e detém atrativos, dado que quem trabalha nas escolas obtém “consistência, previsibilidade e um enquadramento estável e seguro para trabalhar” (Bell, 1988: 7). O modelo burocrático, “quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das ações organizacionais” (Lima, 1998:

⁶² Consideramos ainda atuais as características apontadas por Weber, e aplicadas à escola no livro do Professor João Formosinho por nós citado.

73) e, por isso, deparamo-nos consistentemente com uma cultura burocrática em muitas facetas da nossa escola que perdurou até aos dias de hoje. Por outro lado, parece assertiva a consideração de que a divisão do trabalho que existe na escola portuguesa a partir do 5º ano de escolaridade se reveste de características absolutamente burocráticas, para Tony Bush, “the departmental structure in secondary schools and colleges is an obvious manifestation of division of labour with specialists teaching a defined area of the curriculum” (1986: 32), diz ainda este autor que “the recruitment and the career progress of staff are determined on merit” (idem: 33), encontrando eco nas normas ministeriais formalizadas “no recrutamento do pessoal docente, por concurso meramente documental em que o tempo de serviço anterior [...] é o critério fundamental” (Teixeira, 1995: 14).

Para além disso, existem autores que parecem ter combatido dentro de uma certa justeza a burocracia pois defendem que “dentro de uma estrutura burocrática nunca mudaremos para novas escolas, para escolas livres. Essa estrutura foi inventada para assegurar domínio e controlo. Nunca produzirá liberdade nem atualização continuada. É impraticável. Não encaixa nas necessidades psicológicas e pessoais dos professores” (Clark & Meloy, 1990: 21). Parece acontecer que “se a especialização profissional está concentrada junto à base da pirâmide burocrata, as regras devem ser, elas próprias, largamente um produto de consenso daqueles a que, será aplicado. Se o consenso não acontecer, a organização corre o risco de fragmentação em grupos competitivos de interesses” (Williams & Blackstone, 1983: 94). Estas questões assumem disfunções da burocracia na escola portuguesa, e portanto, no paradoxal princípio de que a burocracia, criada para a igualdade de oportunidades, coarta esta mesma democracia através das normas rígidas⁶³, surge a imagem democrática da escola.

⁶³ A este propósito, Lima escreve “Com efeito, se se reclama a democracia nas organizações deve entender-se que ela não é congruente com a burocracia, com a centralização e, em geral, com todas as formas de tecnocracia. Daqui resultará o pressuposto de que o ponto de vista do especialista e, sobretudo, o dos especialistas a quem cada vez mais cabe participar na tomada de decisões, deve estar aberto à discussão de todos os interessados” (1998: 130).

3 - Imagem democrática da escola

Esta imagem da organização escolar, baseada nas ideias de igualdade de oportunidades, mas fundamentada na noção de participação, é encontrada na escola, sobretudo na administração e pode dizer-se “que o poder e as tomadas de decisão são partilhados por alguns ou todos os membros de uma organização” (Bush, 1986: 48). Este modelo que para nós representa um conceito generalista de democracia, dado que corresponde a um conceito de democracia como participação, neste caso no órgão de gestão escolar de “estratégias organizativas adotadas” (Formosinho, 1998: 55) é representado fundamentalmente pela “participação de todos os interessados na administração da educação [...] e ainda pela interação institucionalizada entre a escola e a comunidade local” (1998: 83).

Por sua vez Tony Bush considera cinco princípios fundamentais da imagem democrática da escola:

“serem fortemente normativos, regidos por normas fortemente controladoras [...] a visão democrática é apropriada em organizações com número significativo de especialistas, no qual a escola enquanto local de especialistas se enquadra [...] modelos democráticos assumem um grupo de valores que devem ser comuns a todos os membros da organização [...] existe a assunção de que todos os especialistas têm representação formal nos vários órgãos de tomada de decisão, como no caso das escolas na gestão de topo e na gestão intermédia [...] e as decisões devem ser tomadas por um processo de consenso ou compromisso em vez de divisão e conflito, como por exemplo as eleições, ou as decisões unanimemente aceites de decisões por maioria” (1986: 49-50)

Olhando estes princípios, deparamos com uma imagem de organização conotada com o movimento das relações humanas, iniciada por Elton Mayo⁶⁴, e transposta para a escola fundamentalmente pelo pedagogo John Dewey⁶⁵ um dos mais reconhecidos intelectuais

⁶⁴ Página 34 – Elton Mayo e a experiência no bairro de Hawthorne em Chicago, na fábrica da Western Electric Company.

⁶⁵ John Dewey, 1859-1952

do movimento da escola nova⁶⁶. Passou a ver-se e a atribuir à escola um importante objetivo salientado por Lima “a preparação das crianças e dos jovens para a democracia” (1998: 140) e portanto um dos motes da sociedade em que o homem é o ponto central da decisão, feita através da participação em decisões fundamentais das organizações⁶⁷. Esta nova visão levou a que as escolas pudessem passar a “educar cada criança da sociedade para a participação dentro desta pequena comunidade, saturando-a com o espírito de serviço e fornecendo-lhe os instrumentos de uma auto direção eficaz...” (Dewey, 1915: 28) e por isso Rui Grácio defendia então que a:

“democratização do ensino pode entender-se em acções que respeitam ao direito à educação...aos conteúdos e valores do ensino aprendizagem, explícitos e implícitos, predominantes no sistema [...] ao governo e funcionamento das escolas [...] e às relações delas com as autoridades político-administrativas da educação [...] à participação das forças e interesses sociais e culturais organizados, bem como dos grupos mais diretamente implicados (professores, alunos, pais), na definição e aplicação das políticas educativas [...] às relações de articulação do sistema educativo com os objetivos políticos apontados ao desenvolvimento económico, tecnológico, social e cultural [...]” (Grácio, 1986: 161),

numa identidade focalizada fundamentalmente no “problema do acesso à educação” (Lima, 1998: 141).

⁶⁶ A este respeito Costa escreve “A escola Nova – noção generalizada pelos teorizadores e historiadores da pedagogia – corresponde basicamente ao pensamento pedagógico que se desenvolveu a partir dos finais do século XIX como reação às metodologias pedagógicas incrementadas a partir do século XVII e habitualmente identificadas como a Escola Tradicional” (Costa, 1996: 62). Ainda segundo este autor citando (Rocha, 1988) são quatro os autores principais deste movimento – “Dewey, Decroly, Claparède e Montessori” (idem).

⁶⁷ A este propósito escreve o professor João Barroso “No quadro da evolução das teorias da administração, a «gestão participativa» tem a sua origem no «movimento das relações humanas» que se difundiu a partir dos célebres estudos conduzidos entre 1924 e 1933, por Elton Mayo, na Western Electric’s Hawthorne, nos Estados Unidos. Estes estudos e a investigação que se lhes seguiu mostraram a importância do «factor humano» nas organizações relativizando, assim, a ideia de que era possível uma racionalidade da gestão baseada na «organização científica do trabalho», como defendiam Frédéric Taylor e os seus seguidores, desde o princípio do século” (1998: 7).

Esta escola que se transformou em democrática vem dar lugar, não apenas à participação da comunidade educativa na discussão da educação mas também na sua gestão.

No contexto educativo português, vários autores são unânimes em reconhecer que a escola democrática contém duas temáticas: a da escola comunidade educativa e a da gestão democrática das escolas. Porque este é objeto de importância capital no nosso estudo iremos apenas circunscrever-nos a esta, deixando aquela para outros momentos de estudo.

A gestão democrática como participação

Na história da gestão das escolas em Portugal, a gestão democrática é aquela que mais tempo se manteve como gestão efetiva no domínio da organização administrativa e organizativa da escola. A gestão democrática, está ligada à democracia participada, uma vez que é esta uma das vertentes enquadradas pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986⁶⁸, onde são relevantes 4 princípios fundamentais desta gestão democrática: “Descentralização, participação, autonomia e Integração comunitária” (Sampaio, 1997: 47)⁶⁹. Destes, poderemos focar-nos no princípio da participação, dado que concordamos com Canotilho quando afirma “A teoria da democracia como participação, assenta no poder do povo, tendo como pressuposto o interesse deste como ator principal da construção da sociedade democrática” (1993: 96-97). Esta democracia participativa podemos classifica-la ao nível de uma “Participação não vinculante que se realiza ao nível dos processos de tomada de decisão, embora se limite à atualização de certos mecanismos como as propostas, as informações” (Lima, 1988: 25). Assim, podemos dizer que a participação nos órgão de gestão e direção, através de uma democracia participada, foi feita a dois níveis, “a participação e a democracia organizacional (nomeadamente de tipo colegial)” já que assim pode “ser mudada a ordem hierárquica tradicional das relações de

⁶⁸ Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases Do Sistema Educativo.

⁶⁹ Este autor refere uma curiosa “Parceria democrática” como forma inequivocamente ligada à participação. O uso deste termo, explica o autor, está diretamente ligado à integração dos 4 conceitos por nós referidos e constantes da LBSE de 1986 (Sampaio, 1997: 47-49).

cima para baixo” (Costa, 1995: 112), relações estas constantes de outras imagens organizacionais, nomeadamente a burocracia e a escola como empresa.

4 - A escola como centro político

O modelo político de organização da escola, tem o seu pressuposto nas teorias organizacionais que utilizam a tomada de decisão como um processo argumentativo de conquista posicional para obter vantagem tornando a decisão consensual e validada pelos atores e, “assume que as organizações são arenas políticas cujos membros se comprometem com uma atividade política em busca dos seus interesses” (Bush, 1986: 68). Estas arenas políticas, assumem duas vertentes fundamentais quando falamos das escolas; uma primeira, interna (Micro), onde encontramos as organizações reféns de interesses distintos, conflitos, negociações onde os atores em presença fazem valer as suas posições em conflituantes e instáveis posições⁷⁰; Uma segunda vertente externa (macro) na qual se estuda o papel político e ideológico que as organizações como a escola têm no contexto da região ou país onde estão inseridas⁷¹. As escolas parecem dispor de particularidades que favorecem os modelos de análise política⁷². Hoyle citado por Costa, entende que estas organizações são propensas a atividade micropolítica devido a duas razões fundamentais:

“a primeira, no que concerne ao funcionamento debilmente articulado de diversas áreas da sua atividade; a segunda devido ao carácter competitivo e conflitual da tomada de decisões, em especial a colisão entre a legitimidade formal dos responsáveis escolares (diretores, gestores) e as formas democráticas e profissionais percecionadas como as mais apropriadas para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino” (1996:80).

⁷⁰ Nomeadamente Hoyle (1982) e Ball (1994).

⁷¹ Alguns exemplos de contribuição para esta análise são nomeadamente Morgan (1996) as organizações como instrumentos de dominação, Bates (1982) através da teoria crítica e Afonso (1993) enquanto sistemas políticos. As escolas funcionam em muitos aspetos como reprodutoras do modelo político de domínio.

⁷² A este propósito e de acordo com Easton “o sistema político é um conjunto complexo de relações sociais através das quais se concretiza a apropriação de valores numa sociedade” (1968: 21).

O fato de haver muitos especialistas também parece ajudar a esta análise, dado que a escola é por excelência local de especialistas setoriais.

Existem ainda quatro fatores que justificam a caracterização da escola como arena política: “a escassez de recursos”⁷³, a diversidade ideológica, a conflitualidade de interesses e as diferenças de personalidade” (Gronn, 1986: 45-46). Assim cada ator desta arena vai construindo uma realidade organizacional que gera *inputs* e *outputs* aos quais cada um responde de acordo com a sua própria percepção. Em geral, existem dois tipos de *inputs*, ou categorias: “Solicitações e apoios” (Afonso, 1993: 44). As solicitações correspondem a decisões específicas da autoridade formal, enquanto os apoios são especialmente usados para a sobrevivência do sistema político, “dirigindo-se fundamentalmente aos seus três elementos constituintes fundamentais: A comunidade política, o regime e as autoridades formais” (idem:45), e por isso requer que haja aceitação da legitimidade da existência de processos de apropriação de valores, ou em outras palavras a aceitação do regime. O sistema, por seu lado reage de duas formas a estes *inputs*: “por um lado, há a regulação das solicitações e dos apoios. Por outro lado, são produzidas respostas ou seja *outputs*”(idem). Quanto à regulação das solicitações, não havendo output, quer dizer que elas são simplesmente ignoradas pelo poder. Quanto à regulação dos apoios ela pode ser estrutural, escreve ainda Afonso, quando o sistema muda de regime ou substitui pessoas para recuperar o apoios perdidos. Contudo, a mais importante fonte de apoios vem da sociabilização política onde são gerados “sentimentos de legitimidade, o reconhecimento do bem comum e a consciência da existência de uma comunidade política” (Easton, 1968: 125). Os *outputs* são então decisões de autoridades políticas a respeito da apropriação de valores e conforme Easton “os inputs [...] são manipulados de forma a que o sistema possa persistir e produzir outputs que correspondam às solicitações de pelo menos alguns dos seus membros, mantendo ao mesmo tempo o apoio da maioria. O sistema é uma forma de transformar solicitações e apoios em apropriações legitimadas” (1968:131). Nestes modelos, o que está em jogo são as relações entre as clientelas e as autoridades. As clientelas pressionam de modo a obterem *outputs* favoráveis aos seus interesses. Esses resultados servem pelo mesmo motivo para manter os apoios que o po-

⁷³ Sobre este assunto Gouldner escreve :”They include not only the more obviously quantifiable objects like personnel, money, equipment and facilities but also intangible yet no less real qualitative things such as cultural, class and linguistic capital or ‘know-how’ ” (1979: 21-27).

der necessita. Concordamos com Costa “os modelos políticos dispõem [...] de significativas potencialidades para a compreensão do funcionamento interno das escolas (na sua dimensão micropolítica), bem como para a explicação daquilo que se passa na escola na sua relação com o contexto social e político mais vasto” (1996:86). Todas as abordagens micropolíticas incluem um elemento básico “a análise do uso do poder “influência pelos indivíduos ou pelos grupos, no seio de uma organização, com o objetivo de atingir objetivos específicos, em função de interesses próprios desses indivíduos ou grupos” (Afonso, 1993: 48). Usamos seguidamente um quadro para esquematizar o conjunto de ideias base que representam a análise micropolítica da escola:

Quadro 8 – Análise micropolítica da escola

| A micropolítica na escola | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Interesses | <ul style="list-style-type: none"> Visualização do indivíduo e não da organização Coligações de indivíduos formadas apenas para determinados interesses Objetivos constantemente sujeitos a mudança Interesses de grupos específicos dominam as tomadas de decisão |
| <ul style="list-style-type: none"> Conflito | <ul style="list-style-type: none"> Na hora de decidir, existe conflito resultante da divergência de interesses⁷⁴. O conflito não é necessariamente mau, nem se deve evitar, sendo benéfico para o desenvolvimento organizacional. Existem conflitos intra-organizacionais fruto de condicionalismos externos. As escolas são consideradas campos de luta⁷⁵ |
| <ul style="list-style-type: none"> Poder | <ul style="list-style-type: none"> Os interesses afirmam-se em função do poder dos seus representantes. Poder da autoridade (formal)⁷⁶ Poder de Influência (informal)⁷⁷ Poder do gestor⁷⁸ Poder do Professor⁷⁹ |

⁷⁴ “Primeira arena do conflito político” (Bacharach, 1988: 282)

⁷⁵ “Considero las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas” (Ball, 1994: 35).

⁷⁶ “Poder formal que advém da estrutura hierárquica da organização” (Costa, 1996:83).

⁷⁷ Poder que vem da informalidade das relações existentes.

⁷⁸ Segundo Bush “poder de posição oficial, poder de especialista, poder de pessoal, poder de controlo de recompensas e poder coercivo” (1986: 76-78).

| A micropolítica na escola | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Negociação | <ul style="list-style-type: none">• A decisão resulta de jogos de influências e não de objetivos formalmente definidos.• Os grupos com menos poder usam a contestação como forma de negociar.• Processo baseado em procedimentos negociais em forma de intercâmbio ou troca, pois cada grupo possui “bens de troca” (Hoyle, 1986: 136) que usam. |

Fonte: Afonso (1993); Costa, (1996)

Esta abordagem teórica da organização que usa a dimensão política, realça a conflitualidade latente ou visível e efetiva que existe dentro das organizações, e que de certa forma funciona como um motor da evolução da organização enquanto um campo de forças onde predominam atores políticos, centrados nos jogos de influência e na luta pelo exercício do poder, sobretudo do poder formal. Existem abordagens que diluem a investigação organizacional em problemáticas de eficiência administrativa, e por isso, nesta área a análise política do comportamento organizacional das escolas permite distinguir todas estas forças em equilíbrios de interesses e forças. Como se se tratasse de um sistema articulado de molas, em que de acordo com as forças aplicadas se observam as reações desejadas onde são “a horizontalidade e a circularidade das interações múltiplas e interdependentes dos diversos actores que mostram capacidade de intervir nos processos” (Barroso, Carvalho, Fontoura, & Afonso, 2007: 8) que tornam a escola num centro político.

5 - A imagem anárquica da escola

Quando se fala de uma imagem anárquica, seja em relação a escola ou a qualquer outra organização, a primeira imagem que se reflete nas nossas mentes é a de uma desorganização onde nada funciona, e sobretudo onde não é possível realizar qualquer tipo de trabalho produtivo. No entanto, se considerarmos a ligação com outras imagens organizacionais, onde o normativismo e clareza imperam, esta propõe “a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional” (Costa, 1996: 89). Este autor diz-nos ainda que anarquia não aparece com uma conotação negativa antes desvincu-

⁷⁹ “Estas fontes de poder do professor podem ser Poder Físico, o poder remunerativo, o poder pessoal, o poder cognoscivo o poder normativo e o poder autoritativo” (Formosinho, 1980: 301-328).

la esta perspectiva dos aspetos prescritivos ou normativos. A ênfase, conforme Bush “is in the instability and complexity of institutional life”(1986: 108) e permite assim visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas escolas. No quadro seguinte esquematizamos os indicadores relativos a esta metáfora:

Quadro 9 – Indicadores da imagem anárquica da escola

| Conjunto de indicadores | |
|---|--|
| Modo de funcionamento | Suportado por intenções e objetivos vagos ou opacos, tecnologias pouco claras e participação fluida ⁸⁰ . |
| Organizacionalmente | Uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua. Sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados |
| Tomada de decisões | Existe de forma desordenada, imprevisível e improvisada |
| Processos organizativos desenvolvidos pela escola | Assumem carácter essencialmente simbólico |
| Vulnerabilidade | Relativamente ao ambiente externo, aumentando a incerteza e a ambiguidade organizacional |

Fonte: Costa (1996: 89-90)

Relacionadas com esta imagem da escola, podemos ainda situar três temáticas: A escola como anarquia organizada, a decisão organizacional como caixote do lixo e a escola como sistema debilmente articulado⁸¹.

5.1 - Anarquia organizada na escola

Anarquia organizada define-se por organizações ou “decision situations” (Cohen, March, & Olsen, 1972: 1) caracterizadas por três propriedades: Objetivos problemáticos,

⁸⁰ Nos processos de decisão “individual participants vary from one to time to another” (Cohen & March, 1974: 4), “membership of the school is also fluid[...]in this way schools are peopled by participants who wander in and out. The notion of membership is thus ambiguous” (Bell, 1988: 11).

⁸¹ O termo “ambiguity models” foi usado na língua inglesa para falar desta visão da escola como organização (Bush, 1986: 108-125 ; Cohen & March, 1974: Chap 9).

tecnologias pouco claras e participação fluida. Quanto ao primeiro objetivo ou situação de decisão, diz-nos Costa que “são inconsistentes, vagos e mal definidos, assemelham-se a uma coleção de ideias soltas e desagregadas” (Costa, 1996: 91), os objetivos são descobertos mais pela ação do que o contrário. Quanto ao segundo, as tecnologias pouco claras, os processos organizacionais são muitas vezes frutos de procedimentos improvisados ou resultantes de situações de tentativa erro, resíduos de aprendizagens motivadas por erros passados e invenções pragmáticas resultantes da necessidade momentânea. No que toca à terceira propriedade, a participação fluida, existe uma constante variação quer no tempo, no envolvimento e no esforço despendido o que parece resultar em “boundaries of the organization are uncertain and changing; the audiences and decision makers for any particular kind of choice change capriciously” (Cohen, et al., 1972: 1). Os modelos ambíguos⁸² segundo (Bush:1986:113) salientam a necessidade de olhar as vantagens da descentralização, dado que a imprevisibilidade das organizações sugere que muitas decisões deveriam ser tomadas por subunidades ou pessoas individuais. Assim, (Costa:1996) esquematizando de Cohen e March encontra quatro tipos de ambiguidade:

Quadro 10 – Ambiguidades com que se defronta o líder formal

| Ambiguidades do líder formal | |
|------------------------------|--|
| Ambiguidade das intenções | Sem fins e objetivos claros, é ambígua a fundamentação e justificação das intenções, das propostas e projetos do líder |
| Ambiguidade do poder | Não decorrendo o poder diretamente da autoridade, torna-se ambíguo ⁸³ , nem sempre é claro, respeitado e confronta-se com outros poderes. |
| Ambiguidade da experiência | A experiência, em locais como as escolas, é ambígua uma vez que esta organização está em constante mudança. |
| Ambiguidade do êxito | A avaliação do sucesso não é fácil de medir, pois existe sempre em função dos objetivos que, como vimos atrás são ambíguos. Portanto não são claros. |

Fonte: Costa (1996: 92)

⁸² O termo ambíguo aqui identifica-se na nossa perspectiva claramente com o termo anarquia que Costa nos trabalhos que apresentou sobre as imagens organizacionais da escola, uma vez que esta ambiguidade é precisamente anárquica já que não formal.

⁸³ Como temos visto ao longo deste nosso trabalho o poder resulta de muitos fatores, e de muitas fontes dentro da organização.

5.2 - A decisão como caixote do lixo

Este tipo de visão da decisão organizacional foi descrito por Cohen, March e Olsen como:

“The garbage can process is one in which problems, solutions, and participants move from one choice opportunity to another in such a way that the nature of the choice, the time it takes, and the problems it solves all depend on a relatively complicated intermeshing of elements. These include the mix of choices available at any one time, the mix of problems that have access to the organization, the mix of solutions looking for problems, and the outside demands on the decision makers.”(1972: 16).

As decisões são lançadas num “caixote de lixo”(Foster, 1986: 133) e são encontradas soluções pouco usuais. Os encontros fortuitos determinam geralmente o que acontece e os eventos relevantes relacionam-se exclusivamente com causas menores (idem).

Este modelo que rejeita que as decisões emanem de um modelo racional de processo (Bush:1986:113) coloca em causa, segundo Costa, os modelos tradicionais, pondo em causa a sequência entre o pensamento e a ação, questionando a ligação entre a identificação dos problemas e as respetivas soluções, duvidando da capacidade de operacionalização do planeamento organizacional ou ainda apontando as vantagens da ligação entre o racional, o lúdico e a loucura. Há, finalmente, uma noção de desarticulação e ligação débil entre os componentes organizacionais, o que leva a pensar a escola como um sistema debilmente articulado.

5.3 - A escola como sistema debilmente articulado

Esta perspetiva organizacional sobre a escola pretende afirmar que entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas antes uma ligação fraca ou desarticulada entre os diferentes elementos que aparentemente unidos estão separados. Esta ideia, desenvolvida por Karl Weick,

mantém-se como um elemento de “referência obrigatória” (Costa, 1996:98) nos estudos organizacionais. De acordo com Costa, muitos foram os investigadores que se detiveram sobre o assunto, desenvolvendo a ideia inicial de articulação débil na organização escolar.

Assim, Weick definiu este sistema: “By loose coupling, the author intends to convey the image that coupled events are responsive, but that each event also preserves its own identity and some evidence of it’s physical or logical separateness” (Weick, 1990: 3). Podemos encontrar ainda várias situações escolares que podemos apelidar de “loosely coupled” (Costa, 1996: 98), designadamente a débil ligação existente entre a intenção e a ação, os meios e os fins, o ontem e o amanhã, a linha e o staff, os professores e os administradores. Por sua vez, Orton e Weick salientam que identificaram “the eight most frequently recurring types of loose coupling: loose coupling among individuals, among subunits, among organizations, between hierarchical levels, between organizations and environments, among ideas, between activities, and between intentions and actions” (Orton & Weick, 1990: 208)

O modelo da desarticulação organizacional foi mais tarde apelidado de abordagem neo-institucional⁸⁴, que se desenvolve a partir das seguintes ideias básicas: “Em primeiro lugar as estruturas organizacionais escolares refletem regras institucionais criadas a partir do ambiente em relação à educação. Em segundo lugar, estas estruturas organizacionais são desarticuladas do trabalho técnico da educação e de muitas das suas indefinições e problemas” (Meyer & Scott, 1992: 49). Libório afirma ainda que o neo-institucionalismo “vê as organizações marcadas pela ritualização ao nível da estrutura formal, internamente desarticuladas, isomórficas com os modelos e regras que definem a sua identidade, estruturas e atividades e exibindo modelos isomórficos de mudança que acompanham as regras do meio”(2004: 47).

No entanto, a escola não corre perigo de desagregação, pois existe uma lógica de confiança que corresponde ao pressuposto de que cada individuo confia na competência do trabalho dos outros. Assim, continua Costa, mesmo que a estrutura formal não coordene

⁸⁴ A este respeito, consultámos ainda Libório (2004: 44-47) dado que a autora opta por usar como lente de análise organizativa, na sua dissertação, a teoria neo-institucional.

satisfatoriamente a atividade educativa, não significa a desagregação da escola, porque se estabeleceu hierarquicamente e horizontalmente uma “lógica de confiança” (Meyer & Rowan, 1990: 90).

5.4 - O sistema caótico da escola

De acordo com Costa, esta temática tem uma divulgação bastante recente e é atribuída a Helen Sungalaia. A autora defende que “There is a Chaos in educational systems: an orderly chaos. There is order in educational chaos: a chaotic order. Educational administrators do not need to panic in the face of this chaos [...] scholars in the discipline of educational administration do not need to be alarmed about it either” (Sungaila, 1990: 4). A aplicação da teoria do caos⁸⁵ à escola está ainda em fase embrionária e, de acordo com o autor, existem vários conceitos centrais ligados a esta teoria: A esta imagem estão associados elementos tais como o *efeito borboleta*, em que acontecimentos aparentemente insignificantes podem influenciar a estrutura organizacional da escola, o *ataque de turbulência* durante o qual a ordem na escola se vê ameaçada por períodos repentinos de instabilidade organizacional pouco explicável, as *estruturas dissipativas* que vez ou outra tomam corpo na organização e que causam desperdícios, os *choques do acaso* em que a organização sofre os efeitos de eventos aleatórios e retroativos, as *forças de atração estranhas* criando eventos que funcionam como centros integradores temporários para depois se dissiparem, e os mecanismos de feedback em que dados finais voltam à estrutura organizacional como elementos iniciais. Deles não faremos maior referência pela irrelevância para o nosso trabalho, apenas os mencionámos para que sejam constantes da análise rigorosa que fomos fazendo ao longo deste nosso estudo.

⁸⁵ “O principal catalisador da teoria do caos foi o trabalho do meteorologista Edward Lorenz, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). No início da década de 60, Lorenz desenvolveu um modelo que simulava no computador a evolução das condições climáticas. Dados os valores iniciais de ventos e temperaturas, o computador fazia uma simulação da previsão do tempo. Lorenz imaginava que pequenas modificações nas condições iniciais acarretariam alterações também pequenas na evolução do quadro como um todo. Qual não foi sua surpresa ao descobrir que mudanças infinitesimais nas entradas poderiam ocasionar alterações drásticas nas condições futuras do tempo” (Siffert, 2009: 1).

6 - A escola como cultura

Na ideia de cultura das organizações, “vestir a camisola⁸⁶” é para muita gente aderir à cultura da organização. Teixeira define este conceito como “um conjunto único de características que permite distingui-la de qualquer outra”(Robbins, 1996: 681; 1998: 173) e que, portanto, os “valores partilhados” (Peters & Waterman, 1984: XX-XXi) transformaram-se numa identificação forte e distinta da cultura organizacional, “de modo a que a função da sua liderança fosse essencialmente moldá-la” (Costa, 1996: 114). Há, segundo alguns autores, sete características que definem a cultura da organização e que apresentamos no quadro seguinte:

Quadro 11 – As sete características que definem a cultura na organização

| A cultura na Organização | |
|--|--|
| Inovação e assunção do risco | Em que medida os funcionários são encorajados a assumir riscos e a inovar |
| Atenção ao detalhe | O grau que se espera que o funcionário exiba precisão, análise e atenção ao detalhe |
| Orientação para os fins ou meios ⁸⁷ | O grau no qual os funcionários se focam nos resultados e produtividade do que nos processos usados para consegui-los |
| Focado nas pessoas | Em que medida as decisões de gestão tomam em consideração o efeito da produtividade nas pessoas dentro da organização. |
| Orientado para os grupos | Em que medida o trabalho está organizado em função de equipas ⁸⁸ de trabalho e não de indivíduos |
| Agressividade | De que modo as pessoas são agressivas e competitivas do que relaxadas. |
| Estabilidade | Em que medida a organização enfatiza a manutenção do status quo em contraste com o crescimento. |

Fonte: Robbins (1996: 681-682)⁸⁹

⁸⁶ Encontrámos este termo nas duas entrevistas prévias que realizámos a propósito da preparação do estudo empírico.

⁸⁷ Aproveitamos aqui uma tradução usada por (Teixeira, 1998: 174).

⁸⁸ Embora a tradução do inglês seja grupos, preferimos aqui usar o termo equipas, relativo às equipas de trabalho dentro das organizações.

⁸⁹ Sobre este assunto, são referências os artigos de O'Reilly, Chatman, & D.F.Caldwell (1991: 487-516) e Chatman & Jehn (1994: 522-553).

Teixeira, no seu manual sobre organizações, relativamente a critérios, acrescenta alguns e retira outros, afirmando que existem dez (tabela seguinte): os critérios de recompensa, tolerância de conflitos, identificação, integração interdepartamental e controlo, tolerância de conflitos e conceção de um sistema aberto. Por isso colocou num quadro estas dez características em que “avaliando o grau assumido por cada uma delas numa determinada empresa teríamos a imagem da sua cultura” (Teixeira, 1998: 174):

Figura 12 – Características definidoras da cultura de uma organização

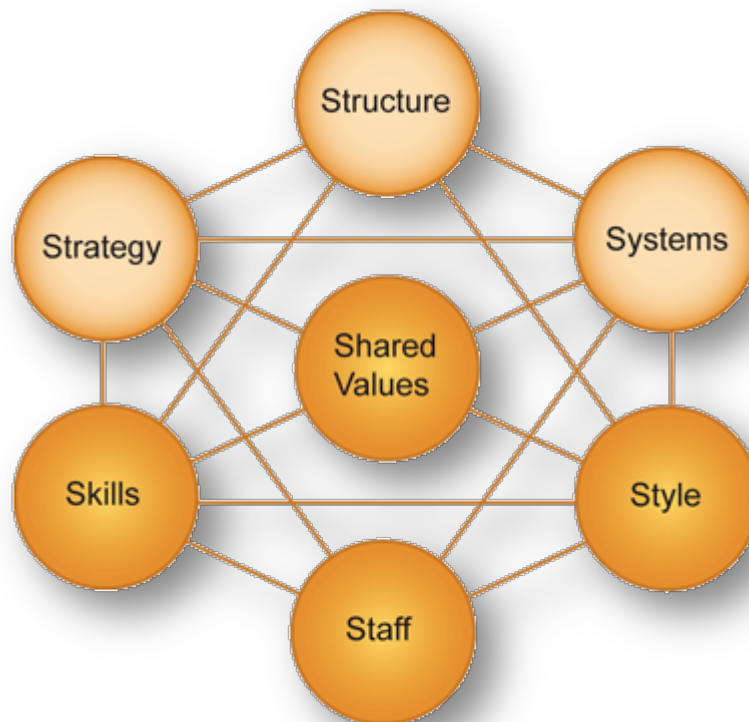
| | | | | |
|--------------|-------|-----------------------------|-------|-----------------|
| profissão | _____ | Identificação | _____ | empresa |
| individual | _____ | Ênfase no grupo | _____ | grupo |
| tarefas | _____ | Focalização nas pessoas | _____ | pessoas |
| independente | _____ | Integração departamental | _____ | interdependente |
| folgado | _____ | Controlo | _____ | apertado |
| reduzida | _____ | Tolerância do risco | _____ | elevada |
| desempenho | _____ | Crítérios de recompensa | _____ | outros |
| reduzida | _____ | Tolerância de conflitos | _____ | elevada |
| meios | _____ | Orientação meios/fins | _____ | fins |
| interna | _____ | Concepção de sistema aberto | _____ | externa |

Fonte: Teixeira (1998: 174)

Se cada organização tem a sua própria cultura, então podemos afirmar que “apesar de sabermos que as organizações possuem traços de cultura comuns não quer dizer, que não possa haver subculturas dentro das próprias culturas”(Robbins, 1996: 684). A maioria

das organizações “tem uma cultura dominante e numerosas subculturas” (Jermier, Slocum, Fry, & Gaines, 1991: 170). As culturas dominantes, continua Robbins, expressam os valores adotados pela maioria, enquanto as subculturas refletem normalmente os problemas específicos relativos a cada organização. Assim, os valores são o centro da cultura da organização e da escola. Peters & Waterman, ao desenharem um diagrama no qual estes valores estão no centro de tudo, refletem bem o que outros autores afirmam:

Figura 13 – 7S da Mckinsey



Fonte: Peters & Waterman (1984: 35)⁹⁰

“Solutions to today's thorn, organizing problems that invoke only structure or even strategy and structure-are seldom adequate. [...] We believe that style, systems, skills, super ordinate goals can be observed directly, even measured-if only they are taken seriously. We think that these variables can be at least as important as strategy and structure in orchestrating major change; indeed, that they are almost critical for achieving necessary, or de-

⁹⁰ Apesar de baseado nestes autores, há autores modernos que consideram os três S superiores como os S que podem ser avaliados e observados diretamente, enquanto os outros S não são mensuráveis.

sirable, change. A shift in systems, a major retraining program for staff, or the generation of top-to-bottom enthusiasm around a new super ordinate goal could take years. Changes in strategy and structure, on the surface, may happen more quickly. But the pace of real change is geared to all seven S's.” (Waterman, Peters, & Philips, 1980: 26).

Deste modo, e embora não seja a única corrente que olha a cultura, parece-nos que na escola os valores são o cimento que mantém muitas vezes unidas as peças.

No início dos anos setenta com a publicação de artigos em que os modelos de subjetividade se tornaram notórios na gestão escolar, a sua cultura passou a fazer parte dos estudos sobre escola e a sua administração. De acordo com Costa (1996: 129-131), baseado em Thomas Greenfield, há uma recusa da visão positivista das organizações, tanto nas burocráticas como nas sistémicas, que concebem as organizações como sistemas naturais, propondo o autor uma invenção humana como interpretação da realidade social. As organizações escolares passariam a ser ideias, conjuntos de crenças e artefactos culturais, as organizações seriam portanto, *fantasias coletivas* que existem somente na imaginação dos indivíduos. Deste modo, continua Greenfield, esta perspetiva estaria muito próxima do *corporate management* já que a maioria da literatura desta corrente se inclina para afirmar que “existem melhorias explícitas na aplicação deste modelo nas organizações escolares, dados estes provados em estudos que ligam a cultura organizacional e a eficácia escolar” (Bush, 1986: 104-105). As escolas eficazes (refletindo uma maior ênfase nos aspetos racionais e técnicos) e as escolas com fortes culturas, mais preocupadas com crenças, elementos simbólicos, heróis e rituais, continuam a ter muitos pontos comuns (Deal, 1988: 211-212).

7 – Imagens de futuro

Em pleno ano de 2001, a OCDE, preocupada com a evolução da escola enquanto organização, elaborou um relatório, que iria servir de referência para os “próximos 15 a 20 anos” como o próprio documento afirma. No ocaso deste capítulo, optámos por incluir estas referências sobre o futuro como elemento final. Para isso servimo-nos de dois textos fundamentais, um dos quais o supra referido relatório e um trabalho, mais adaptado à

realidade portuguesa feito pelo Professor J. A. Costa, em 2009. Do livro da OCDE retiramos o capítulo cinco através do qual nos iremos guiar.

Uma das urgências atuais, relativas à relação entre a gestão escolar e as políticas que as orientam, é a de perceber que vias a escola irá usar para sua orientação a médio e longo prazo, e como os políticos e as políticas podem influenciar esta orientação. Há ainda, uma questão que nos coloca mais longe nesta pesquisa ao procurarmos de que “modelos organizacionais de escola estamos a falar quando procuramos ligação entre gestão e ensino”(Costa, 2009: 47) para o futuro. Podemos, assim, encarar seis cenários, todos eles resultantes da metodologia do documento da OCDE e que classificaremos deste modo: dois cenários construídos a partir das tendências existentes e apelidados de extrapolação do Status Quo, dois cenários de reescolarização que enfocam o reforço do reconhecimento da escola pela opinião pública, o seu sustento e a sua autonomia, e dois cenários de desescolarização nos quais se enfatizam o desmantelamento do sistema escolar e das suas instituições.

Quadro 12 – Os seis cenários considerados para o futuro da escola

| Extrapolação do Status Quo | Reescolarização | Desescolarização |
|---|---|---|
| <u>Cenário 1:</u> Sistemas escolas fortemente burocráticos | <u>Cenário 3:</u> A escola no centro da comunidade. | <u>Cenário 5:</u> Redes de aprendentes e sociedade em rede ⁹¹ . |
| <u>Cenário 2:</u> Extensão do modelo de mercado. | <u>Cenário 4:</u> A escola como organização aprendente | <u>Cenário 6:</u> Êxodo de professores – desintegração do sistema. |

Fonte: OCDE (2001: 140)

Ao olharmos para estes seis cenários, corroborados em Costa (2009: 49-50), percebemos nitidamente as três ideias centrais que lhes serviram de estudo.

⁹¹ A este propósito consultamos regularmente o site <http://escoladeredes.ning.com/> onde se desenvolve uma comunidade enorme de discussão e aprendizagem em rede “Uma rede de pessoas dedicadas à investigação sobre redes sociais e à criação e transferência de tecnologias de *netweaving*.”. Ao fazermos parte desta rede, temos mantido contacto com esta modalidade de aprendizagem.

Quanto ao cenário um⁹², ele é marcado por burocracias fortes e instituições sólidas, direitos adquiridos que resistem às mudanças fundamentais e persistência dos problemas da imagem e da obtenção de recursos para a escola (idem). Este cenário facilita-nos a visualização de uma insustentabilidade latente nas organizações escolares.

O cenário dois⁹³ caracteriza-se fundamentalmente por uma insatisfação generalizada que leva à redefinição dos sistemas públicos de financiamento e organizações escolares, uma rápida valorização dos indicadores e dos mecanismos fundamentados na demanda e uma grande diversidade de produtores e de profissionais havendo um aumento de desigualdades. Na senda do que já acontece em alguns países, o modelo de escola adota as lógicas de mercado, proliferando pela oferta de serviços educativos de livre escolha pelos consumidores.

O cenário três,⁹⁴ o primeiro proposto como reescolarização, assenta fundamentalmente na forte confiança e elevado nível de financiamento público, a escola vista como o centro da comunidade e centro de formação do seu capital social e uma diversidade organizacional e/ou profissional acrescida levando a uma maior equidade social. Segundo Costa, “a escola, que detentora de um nível elevado de financiamento público, se assume como responsável por várias funções sociais e pela procura de uma maior igualdade social” (Costa, 2009: 51). Este cenário

“exigerait de très profonds changements dans la plupart des pays - plus qu’il ne serait normalement réalisable même en 15 à 20 ans [...] se fonde non seulement sur une importante redéfinition des objectifs, des pratiques et du professionnalisme, mais aussi sur une large adhésion [...] des principaux acteurs en cause [...] pour assurer l’égalité de la formation” (OCDE, 2001: 149).

Sendo uma ideia que teria muita possibilidade de ter sucesso, é no entanto problemática pelos elevados níveis de financiamento necessários à sua exequibilidade.

⁹² (OCDE, 2001: 140).

⁹³ (OCDE, 2001: 143-147).

⁹⁴ (OCDE, 2001: 147-150).

O cenário quatro⁹⁵ é caracterizado por um elevado nível de confiança e financiamento público, desenvolvimento de importantes contactos entre escolas e professores que estão ligados a organizações aprendentes, qualidade e equidade. Neste espaço predomina o saber e o aperfeiçoamento contínuo das competências, onde impera a motivação dos seus profissionais, trabalho em equipa e onde a experimentação e a inovação se regem pelas normas da qualidade (Costa, 2009: 51), é suportado por elevados financiamentos públicos.

O cenário cinco⁹⁶, o primeiro da desescolarização, é um cenário de insatisfação generalizada da sociedade nos sistemas escolares ao mesmo tempo que os rejeita. Recorre aos conhecimentos adquiridos através da internet e da utilização das Tecnologias da Informação, em detrimento das estruturas formais, que refletem a sociedade em rede, e a existência de comunidades de interesses nas quais se corre um enorme risco de haver problemas de equidade. Os professores deixam de estar fixos e passam a ser fornecedores de serviços ao domicílio, assistência telefónica e consultoria em gabinetes próprios. Este modelo parece ser de grande apetência para grupos de interesses com o objetivo de formação de novos nichos de negócios.

O cenário seis⁹⁷ prevê uma enorme debandada de professores do ensino para profissões mais atraentes economicamente, que ficam sem resolução por parte das entidades governamentais, o entrincheiramento na manutenção de posições extremadas, os conflitos e a baixa qualidade provocam uma desintegração das escolas e a crise, embora gere inovação, mantém o futuro incerto.

Costa, na sua análise e ulterior desenvolvimento deste tema, apoiando-se nos estudos de (Hutmacher, 2001:257-269)⁹⁸ afirma que existem cenários prováveis e desejáveis, não desejáveis mas prováveis, e não desejáveis e não prováveis. Assim os cenários três e quatro são apontados como prováveis e desejáveis, o cenário um como cenário não desejável mas provável, e os cenários dois e cinco como não desejáveis e não prováveis.

⁹⁵ (OCDE, 2001: 150-152).

⁹⁶ (OCDE, 2001: 152-155).

⁹⁷ (OCDE, 2001: 155-158).

⁹⁸ Como o autor indica nesta fase não foram considerados para estudo o cenário 6 por não fazer ainda parte da tipologia proposta (Costa, 2009: 53)

Igualmente, partindo desta análise, constata-se que os desejos de mudança vão no sentido da reescolarização, da valorização da escola numa lógica de refundação desta instituição social, seja na vertente da vinculação comunitária da ação educativa, seja na perspetiva do desenvolvimento das escolas como organizações aprendentes (Costa, 2009: 53-54). Assim, e citando um trabalho do ministério da educação que, apesar da data de publicação, mantém toda a atualidade e que reitera o que atrás ficou dito:

“As mudanças em educação vão continuar a acontecer de forma massiva num futuro próximo. Apesar da enorme estabilidade dos sistemas educativos, as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas vão-se introduzir inevitavelmente por todas as «aberturas» da instituição escolar. Se a mudança é inevitável, é necessário conhecê-la, controlá-la e dirigi-la para melhorar a educação. A maior compreensão que atualmente se dá aos processos de inovação deve servir para orientar e canalizar as transformações que se produzem. Esta orientação não deve adotar uma forma reativa perante as modificações que chegam a partir do exterior, mas ter uma postura ativa, impulsionando as mudanças necessárias, fazendo uso da experiência acumulada sobre a sua dinâmica” (Martins & Delgado, 2001: 11-12).

Capítulo III - A assessoria nas organizações escolares

A assessoria na Educação encontra-se entre nós pouco estudada e, por isso mesmo, é escassa a literatura nacional que podemos consultar. No entanto, a assessoria, existe oficialmente desde 1998, mais propriamente desde a publicação do dec-lei 115-A/98 que a normativizou, de modo a poder funcionar como um apoio na gestão e direção escolar. Neste terceiro capítulo do nosso trabalho, iremos abordar a assessoria educativa, numa perspetiva global, fazendo uma revisão de literatura que nos permita diferenciá-la, nos pontos em que seja possível essa dissemelhança, da assessoria empresarial que explanamos no subcapítulo d) do capítulo primeiro⁹⁹.

Conforme escrevemos anteriormente (Marques, 2010: 1), “enquanto organização, a escola envolve-se em situações muito específicas e, na maioria das vezes, isola-se numa obediência pelas regras vindas de um edifício hierárquico pesado e muitas vezes ineficiente. As escolas foram durante anos meras executantes das decisões superiores num referencial taylorista, de hierarquia vertical, meramente executora e especializada.”, e portanto sem a identidade própria de uma cultura subjacente a uma autonomia necessária e que se adivinhava já em outros países¹⁰⁰. Por outro lado, Coimbra afirma que uma das formas de autonomia “nas escolas públicas portuguesas de ensino não superior deverá fazer-se,[...] a par de outros fatores, através da acreditação e do reconhecimento do conhecimento organizacional”(2007: 260), consumada através de uma das formas consignadas no decreto Lei 115-A/98 e que coloca “os assessores entre a autonomia decretada e a autonomia conquistada” (idem). É salientado ainda por McGregor que “indirectamente, talvez, mas definitivamente e cada vez mais, a organização industrial moderna

⁹⁹ Incluiremos neste capítulo todo o tipo de assessoria na educação que conseguimos descortinar na vasta bibliografia que consultámos, e que, neste momento possuímos sobre o tema, apresentando, tanto quanto possível, a semelhança e a diferença nos processos.

¹⁰⁰ Estão neste caso a Espanha, o México e a Argentina de entre outros países que implementando uma cultura de assessorias desenvolveram mecanismos de intervenção na escola. Ver a este propósito os livros de Domingo Segovia *Asesoria al centro educativo* (2001a), Monereo & Pozo *la práctica del asesoramiento a examen* (2005), Rodriguez Romero *El asesoramiento en Educación* (1996), Sandra Nicastro e Marcela Andreozzi *Asesoramiento pedagógico en acción – La novela del asesor* (2003), bem como dezenas de artigos científicos espalhados por várias revistas, cujo tema é a assessoria em Espanha e nos países de língua castelhana.

está sendo gerida pela assessoria” (1980: 146), trata-se, portanto, e à semelhança da indústria, de fazer com que a assessoria seja facultada de modo a que o gestor escolar “se veja como um cliente que utiliza o conhecimento e a habilitação de profissionais especializados” (idem: 161), ou seja, assistência profissional, podendo sempre confiar neles para “promover a decisão que o gestor tem em mente” (Pfeffer, 1989: 284). Por outro lado, a assessoria deverá sempre ter uma perspectiva colaborativa, este tipo de apoio poderá ser o mais recomendado em virtude da cultura de colaboração que existe entre professores, em muitos dos graus de ensino, o que “motiva o crescimento profissional” (Sánchez & García, 2005: 30). É nesta ideia de cultura na escola, aliada à dinâmica própria de diferentes racionalidades culturais, que Torres apelida, metaforicamente, de “entreposto cultural” (Torres, 2007: 202) que a assessoria educativa se tem desenvolvido em Portugal, e a partir da qual se podem inquirir algumas das suas funções. Embora usando uma lente investigativa focada na construção da escola e da gestão democrática, a autora coloca-nos ante duas perspectivas da assessoria, uma do tipo gerencialista, aliada à cultura como técnica de gestão e outra como processo político e participativo baseado na multiplicidade cultural aí existente (idem: 198-203). Sintetizando, no quadro apresentado por esta autora, podemos dizer basicamente que a assessoria se entrelaça na imagem que apresentamos seguidamente e que representa dois conceitos de escola diferentes, um mais burocrático e outro que pretende representar outra forma de a perspetivar “mais alicerçada nas especificidades reais do seu funcionamento, nas singularidades dos seus atores e nos espaços-tempo de construção simbólica e cultural” (Torres, 2007: 202).

Figura 14 – Perspetivas da assessoria

Fonte: Torres (2007: 202)

É, portanto, na ideia de assessoria ligada à autonomia e democracia na escola que encontramos a assessoria que pretendemos estudar neste trabalho. Coimbra (2007) e Torres (2007) dão-nos já esta visão que seguiremos tentando detetar uma identidade na assessoria, pois como nos diz Barroso: “o tipo de assessoria seria uma assessoria interna à escola e de natureza ético-política, de forma a fomentar nos mais diversos tempos e espaços escolares uma cultura de participação [...] devolvendo à escola pública o sentido cívico e comunitário” (1998: 16-17).

Entretanto, faremos uma incursão por “outras” assessorias presentes em literatura diversa, apresentando-as visionadas em diversos ângulos. Começaremos esta apresentação tentando entender a identidade da assessoria, no que ela representa para a escola enquanto organização.

1 - A identidade da assessoria

Definir uma identidade para a assessoria implica tipificar modelos, expor comportamentos e mesmo definir conceptualmente algo que, em virtude de ser uma atividade recente na comunidade escolar¹⁰¹, não tem uma identidade propriamente definida. Por outras palavras, é necessário criar um marco teórico sólido, pois na “construcción identitária de la profesión del asesor [...] no existe unanimidade en la constelación de atributos y funciones que definen al asesor” (Hernández, 2008: 2). Uma das razões para essa falta será porque “otras actividades profesionales se han adelantado en la definición del perfil del asesoramiento, lo que há influido en la «contaminación» de la delimitación de las verdaderas funciones de esta actividad en la enseñanza” (Ferra & López, 2000: 1), ou ainda porque a falta de assessores com a formação adequada, direccionou essas outras atividades para a sua vertente curricular “a la sombra de otras tantas actividades profesionales próximas a la pedagogia[...] la inspeccion educativa, la formación permanente del profesorado y las tareyas de innovacion educativa” (idem) que embora de carácter pedagógico não são assessoria pura. Por outro lado, de acordo com Romero “la propia identidad del asesoramiento [...] há resultado ser problemática y controvertida” (Romero, 2001: 69) e também porque “se encontra en una encrucijada de caminos, en un territorio propicio a la controversia y al debate” (Segovia, 2003: 2) não só porque “forma parte de un conjunto muy amplio de prácticas profesionales surgidas en campos variados” (Romero, 2001: 69) mas também pela indefinição das próprias áreas de atuação.

Deste modo, para encontrarmos a definição de uma identidade, precisamos ter como pré-formadas algumas ideias que nos permitam estabelecer pontos de partida, já que a assessoria precisa de ser vista como uma “accion fundamentalmente desinteresada, neutral y comprometida con la capacitación del profesorado y el bien estar del alumnado” (idem: 71). No seu livro sobre assessoria, a autora defende que uma atividade para ser considerada assessoria tem que ter pelo menos algum dos seguintes traços:

¹⁰¹ O uso de comunidade escolar, aqui, significa que encontramos assessorias voltadas para todos os setores da comunidade incluindo a assessoria social. Aliás, no seu livro *el asesoramiento en educación* Romero (1996: capII) fala-nos numa aproximação à assessoria de vários tipos: formação permanente de professores, inspeção educativa, orientação escolar, inovação educativa e organização escolar. As quatro primeiras existem estreitamente relacionadas e a última como um campo diverso dos quatro primeiros, associada ao desenvolvimento organizacional dentro da escola.

“um serviço indirecto¹⁰² dirigido ao profissional, uma interacção bidireccional dedicada à ajuda¹⁰³, sem limitações da decisão por parte do assessorado, produzida entre profissionais do mesmo status sem diferenças de posição ou poder, dirigido a indivíduos, grupos ou instituições, procura resolver problemas de prática profissional, baseado em acordos negociados e a resolução é sempre acompanhada de formação para enfrentar com êxito problemas similares” (Romero, 1996: 17).

Esta delimitação criada por Romero pode complementar-se com Kadushin:

“A assessoria pode ser definida como um processo interativo de ajuda – uma série de passos sequenciados dados para alcançar algum objetivo através de relações interpessoais. Um participante numa transação tem um extenso conhecimento de uma função específica, o assessor, e o outro, geralmente um profissional, o assessorado, que se depara com um problema relativo ao seu trabalho que requer o conhecimento e a perícia do assessor para solucionar ou melhorar” (1977: 25).

Aproximando-nos de uma identidade para a assessoria, podemos, neste momento, dizer como Romero e Segovia “no se traiciona la idiosincrasia de esta labor por incluir elementos tomados de outras funciones, siempre que se respecten las três notas que definen esencialmente el asesamiento: la igualdad de status entre asesor y assessorado, la finalidad de ayuda que persigue la interacción y el ejercicio de la responsabilidade de los asesorados” (1996: 23 ; 2003: 1). Vemos assim, tal como Segovia “que el asesor no es, se hace [...] a pesar de los distintos origines disciplinares de los asesores que explican las dificultades, la ambigüedad y la incertitude [...] terminan adquiriendo una «tercera identidad» (2003: 4). Esta identidade existe numa dialética entre a compatibilidade e discordância com a identidade docente e a da disciplina curricular do docente. Quando desempenha a tarefa de assessor, esta tende a ser preferida em função da identidade do-

¹⁰²Também referida por Montero & Lobo(2008: 4).

¹⁰³ De acordo com o Domingo Segovia “esta identidad sufre un proceso de doble tránsito” (Segovia, 2003: 4).

cente, pelo que esta terceira identificação resulta de uma autoformação que se deve fazer com coerência.

Assim, tendo em conta o que atrás fica dito, não é difícil deslindar identificações de assessoria em vários campos da escola e da história da gestão democrática e autonomia, realizada em campos tão variados como os apoios educativos¹⁰⁴, a inspeção educativa¹⁰⁵, a orientação pedagógica na formação inicial de professores, a informática, a psicologia e, fundamentalmente, aquelas que têm feito parte do apoio à gestão das escolas, de entre outras. Estas identidades servirão para nos debruçarmos mais pormenorizadamente sobre cada uma delas, tendo sempre em atenção a legislação portuguesa e a experiência dos países de língua espanhola.

Problemas terminológicos

Como se pode constatar pelo acima referido, com a tentativa de definição de uma identidade para a assessoria, surgem muitas denominações para esta atividade. Sabemos, da investigação bibliográfica realizada no capítulo primeiro, que as definições para a assessoria nem sempre são unânimes e que, por isso mesmo, a clareza da terminologia a usar é muito importante. Não obstante o facto de alguns autores usarem nomes diferentes¹⁰⁶, usaremos a terminologia que entre nós ficou estabelecida por força da lei “Assessoria Técnico-Pedagógica”¹⁰⁷. No entanto, Romero dá-nos uma ideia geral da problemática terminológica da assessoria no seu livro *el asesamiento en educación* (1996: 17-19).

¹⁰⁴ Incluímos aqui as ECAE (Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos) que tiveram um papel de assessoria fundamental no apoio das escolas e das crianças com necessidades educativas especiais, bem como aos seus professores, equipas essas com as quais trabalhamos e pudemos observar diretamente, quando estivemos com funções de assessoria na DREC, entre 2002 e 2006.

¹⁰⁵ A este propósito Ventura, na sua tese de doutoramento, explora a inspeção educativa e, num olhar introspectivo, o papel da inspeção como assessoria. Foi mais tarde complementado com um artigo inscrito nas atas do IV simpósio sobre organização e gestão escolar de 2007 (Ventura, 2006, 2007).

¹⁰⁶ Rodriguez Romero, Domingo Segóvia, Ferra lopez, Monereo & Pozo de entre outros.

¹⁰⁷ Artigo 23º do Decreto lei 115-A/98 e artigo 30º do Decreto Lei 75/2008.

Inicia, considerando os termos “Consult y advise” sendo estes conotados com a combinação de três ideias: considerar, deliberar e refletir, relacionados com os conselhos, recomendações ou sugestões. A autora defende que os termos têm significados diversos, enquanto o primeiro¹⁰⁸ vem da área da indústria e refere-se “casi sempre [...] a personas externas a la institución, que dan consejo profesional a ésta o a los sujetos que pertenecen a ella” (idem: 18), o segundo termo encontra-se sobretudo no âmbito das organizações britânicas “y suele asignarse a papeles y órganos con funciones administrativas dentro del Sistema Educativo, en alguns casos cercanas de la inspección”(idem). Ambas se traduzem por assessoria e, de acordo com a autora, o primeiro exemplo foi o que mais facilmente foi aplicado na escola. Um terceiro termo apontado, diz respeito ao termo “support”¹⁰⁹, o qual Romero traduz por *agente de apoio*, também fundamental na implementação da melhoria da estrutura de apoio das escolas, “ aunque el asesoramiento tiene una identidad propia, su concepción há estado supeditada a las peripécias de la teoría y la práctica del cambio educativo”(Romero, 1996: 32; Segovia, 2007: 32)¹¹⁰.

2 - Sinais de identidade da assessoria interna.¹¹¹

Desde que foi atribuído às escolas o direito de agregarem as assessorias internas como mais-valia de apoio especializado e local, tentou-se estabelecer uma identidade para esta função. Diferente da externa, que exploraremos mais à frente, a assessoria interna tem

¹⁰⁸ Proveniente dos Estados Unidos da América, de acordo com a autora.

¹⁰⁹ Também chamados “consultores de processo” (Schein, 1982: 191) .

¹¹⁰ “Content Expert” como afirma Fullan (1996), “solution giver, problema solver, resource finder, link agente, technical expert, information specialist, trainer, capacite builder & educator” termos apresentados em Lippitt (1986) são exemplos de termos usados com ligação ao papel do assessor.

¹¹¹ “Se entende por agente o asesor de apoyo interno a aquel que es miembro de la institución con esa función assignada especialmente, lo que significa que puede vivir de cerca las distintas situaciones cotidianas que se presentan, sin tempos delimitados. El mayor riesgo se considera que es el de la «mimetización» com la institución o las dificultades para objetivar lo que se pretende indagar y orientar. En contraposición, el agente de apoyo externo, proviene de un lugar ajeno a la institución, se supone que es poseedor de determinados conocimientos y habilidades, y es contratado para una tarea determinada, y por un tiempo fijado de antemano” (Brovelli, 2000: 57)

uma vantagem à partida, pois o assessor além de conhecer o meio onde vai trabalhar, possui o apoio do diretor, já que é escolhido por ele, numa lógica que Coimbra afirma não poder “assentar em critérios aleatórios” (2007: 257), e ainda “deverão ser bons seguidores de líderes, que apoiam e ajudam, ser colaboradores empenhados na organização” (Bexiga, 2007: 86).

É, pois, importante e fundamental que este assessor tenha capacidade de estar direcionado para “a vertente do desenvolvimento organizacional, em que cada um dos assessores se revele um efetivo especialista e um apoio fundamental ao ato de decidir do diretor” (Marques, 2010: 4), bem como apostado numa tarefa que possa “fomentar y poner en práctica el trabajo en colaboración” (Ferra & López, 2000: 2). É ainda a opinião destes autores que um dos sinais identificativos seja “que el asesor trabaja com los profesores en una relación de alteridade, establecida por un grado de corresponsabilidad definido por las posibilidades del profesorado para asumir responsabilidades y gestionar situaciones concretas” (idem). Num outro estudo, Piérولا afirma que a função de apoio interno para a melhoria, mantendo uma função de liderança de processos, “puede ser ejercida por personas que ocupan posiciones «formales» e «informales» en la organización. Su extensión y profundidad está relacionada com el estilo de liderazgo de la dirección [...] y relaciona la Dirección y el apoyo interno com la capacidad de desarrollo interno de los centros”(2000: 10). Por sua vez Montero & Lobo definem uma identidade com a qual temos grande afinidade:

“el asesor se encuentra totalmente dentro del sistema, trabaja sempre dentro de la misma institución y depende orgánica y administrativamente de ella. Incluimos en esta categoría: tutores, profesores, especialistas vários, equipo directivo, órganos colegiados, departamento de orientación y AMPAS¹¹²,” (2008: 5)

Uma outra característica que parece atravessar todos os conceitos de identidade da assessoria interna é pensar que são os desafios inerentes a trabalhar com profissionais de igual valor, partindo de uma posição de horizontalidade e aparente simetria, em processos de

¹¹² AMPAS – Em espanhol o plural do acrónimo AMPA que *significa Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos*.

troca, desenvolvimento curricular, profissional e institucional, com a melhoria da sua atividade educativa como meta (Escudero, 2001: 19-23; Rivero, 2005: 500; Segovia, 2001b: 4) que identifica um interesse pela assessoria e pelo seu estudo (Montero & Lobo, 2008: 4).

É inevitável que a identidade da assessoria tenha em conta dois fatores importantes, a pessoa do assessor e o tipo de trabalho que presta na escola, e concordamos com Coimbra quando afirma “mais que uma atitude passiva assente na definição de estrutura de apoio que tem como finalidade auxiliar o órgão de gestão, os assessores devem ser na organização escolar estimuladores do conhecimento e saber organizacionais e devem ser fonte de aprendizagem e inovação” (2007: 257) e, portanto situando-se entre as necessidades da escola e os conhecimentos detidos por estes assessores. Teriam assim, e considerando o projeto educativo da escola e as necessidades aí diagnosticadas, funções assumidas “ab initio, [...] de apoio ou consultoria na gestão dos recursos organizacionais”(idem:258). Na ótica do desenvolvimento organizacional, posicionamos então esta identidade com a concordância de Schmuck et al., nos seguintes quatro pontos: ajudar professores, alunos e pais, a adquirir «destrezas» interpessoais em contexto de grupos de trabalho com os quais interagem; ajudar participantes a explorar os problemas desde perspetivas de todos os ângulos da comunidade, incluindo elementos relevantes externos e internos na implementação de mudanças; desenvolvimento institucional, ou seja, apoiar a institucionalização de novos papéis ou novas estruturas organizativas onde se assegure que podem ser obtidas competências para resolver problemas novos, propiciar que as escolas cheguem a funcionar como organizações auto-renovadoras capazes de constatar o tipo de mudanças que se pretendem e responder com programas inovadores e integrados (1977: 392-393). É, assim, uma ação de âmbito global, assente numa estratégia de intervenção em toda a escola, de apoio à gestão e desenvolvimento organizacional e, por essa razão, encontra-se dentro de uma perspectiva institucional. É importante e fundamental que se analisem com que profundidade alguns aspetos são relevantes, pois eles têm influência direta na identidade e no trabalho do assessor definindo papéis e interdependências entre grupos, quem participa na definição do problema, ou quem, como assessor interno, prefere a aprendizagem de destrezas comunicativas perante a mudança

em atitudes e práticas (Romero, 1996: 37-38). Para terminar este ponto, gostaríamos de transcrever um parágrafo do seu livro que ilustra as ideias anteriores:

“parece evidente que la caracterización del asesoramiento en la enseñanza es una tarea complicada, porque resulta difícil deslindarla de otros campos de influencia (Romero, 1992). De manera que es plenamente acertado, considerarla una práctica sui generis (Golby & Fish, 1990), que se va construyendo utilizando, tanto en el plano de la conceptualización como en el ámbito del desarrollo, imágenes, modelos y prácticas tomados de otras formas de actividad. Por esta razón hay que desvelar su personalidad procurando remitirnos a su campo específico, la educación, y mostrando sus contradicciones inherentes” (Romero, 1996: 38).

3 - Os vários tipos de assessoria

Pelo que fica exposto sobre a identidade da assessoria parece-nos, deste modo, evidente que precisamos classificar a atividade por categorias. Esta categorização surge pela necessidade de entender que, em Portugal, a lei não institui a assessoria externa com esse nome, embora como já vimos antes ela existisse realmente. Isto leva-nos a dividir, numa primeira fase, a assessoria em duas vertentes: uma externa e outra interna. A primeira, pela necessidade que a comunidade educativa teve dela em determinados momentos, e/ou épocas de profundas mudanças nas estruturas organizativas¹¹³, a segunda pela legitimação legal instituída sob a forma de força de lei, com posterior regulamentação, e fundamentalmente, fruto da cultura de colaboração existente nas escolas portuguesas. Outras divisões serão feitas dentro de cada uma destas categorias, no contexto evolutivo do nosso texto.

¹¹³ A este propósito consultámos a recente publicação de Barroso (2011), ou ainda Azevedo (2007), onde se fala do apoio dado por vários serviços no desenvolvimento organizativo da escola em Portugal.

3.1 - Assessoria externa

Durante muito tempo e em muitos países, esta modalidade de ajuda baseada no apoio de agentes externos à escola, que devem ser “portador[es] de competências técnicas e pedagógicas específicas que lhe[s] permitam colocar ao serviço da escola toda a sua capacidade de estar, ouvir, ver, sentir, clarificar e negociar” (Reis, 2010: 51-52) características de um especialista, pois como afirma Ventura “as escolas não precisam de generalistas [...] o que precisam normalmente é de valências especializadas, em domínios específicos que não existem no seu seio” (Ventura, 2007: 59). Encontramos a assessoria externa em muitos momentos da evolução organizativa¹¹⁴ desde a autoavaliação das escolas¹¹⁵, apoio externo para a elaboração de um projeto de assessoria que incentive a transformação democrática da cultura escolar¹¹⁶, na sala de aula e em muitos outros contextos aproveitados por muitos pesquisadores de ciências da educação, para estudos mais ou menos aprofundados.

Cano afirma que há “muchos y diferentes modos de describir o prescribir el asesoriamento a organizaciones educativas” (2001: 147), e portanto muitas áreas através das quais o assessor externo pode ajudar na melhoria educativa. Na verdade, uma das problemáticas que é mais importante e transversal em toda a bibliografia existente, diz respeito ao facto do assessor externo enfrentar duas questões básicas quando entra no centro educativo; a primeira tem a ver com a sua própria identificação, “o seu sentido de ser” (Hernández, 2008: 2), que não possui uma definição unânime, como já vimos antes e, para além disso, como o assessor pretende ser visto e solicitado pela administração e pelos professores. Esta visão pessoal é um constructo que resulta do próprio saber do agente e que não só vai delimitar o âmbito da sua intervenção na escola, mas ainda quanta demanda terá do seu trabalho; a segunda tem a ver com as relações de poder estabeleci-

¹¹⁴ Segundo Bolívar trata-se “de ‘trabalhar com’ em vez de ‘intervir em’, professores e escolas” (2012: 161).

¹¹⁵ Sobre este assunto consultámos a tese de Doutoramento de Reis (2010) com o título *Papel da Assessoria na Auto-Avaliação das Escolas* onde se analisa a autoavaliação de uma escola, com a ajuda de um assessor externo, no caso a própria autora, usando uma lógica de investigação ação como metodologia de intervenção na escola.

¹¹⁶ In (Bernardo & Sousa, 2007)

das com a inclusão do agente externo, desconhecido, estranho, a partir do que Bourdier chamou *violência simbólica* que se fundamenta no facto de que quando o assessor entra na escola “és una persona de conocimiento, mientras que la otra el profesor [...] no” (Rose, 2007: 105).

Um dos casos mais paradigmáticos de assessoria externa em Portugal diz respeito aos apoios educativos, realizados por equipas de assessores colocados em ECAE’S e que serviam de motor e força de apoio aos professores que nas escolas trabalhavam com crianças abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 319/91. Particularmente expresso no Despacho-Conjunto n.º 105/97 do ministério da educação, na alínea a) do seu ponto 3, está a definição fundamental para a denominação do que seria o assessor de ensino especial às escolas: “Docente de apoio – o docente que tem como função prestar apoio à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem”. Este exemplo de assessor externo revelou alguns jogos de poder nas nossas escolas, pois “será necessária uma equipa especializada, capaz de fornecer material aos professores, traçar com eles objetivos, dar-lhes formação, com vista à resolução destas dificuldades de aprendizagem [...]” (Carvalhais, Silva, & Silva, 2007: 101) instaurando uma relação de forças diferentes das tradicionalmente existentes na nossa escola¹¹⁷. Os autores citados afirmam que “a relação que se estabelece entre o assessor e o assessorado baseia-se em troca de saberes. Marcada pela partilha de conhecimentos, em que a credibilidade e perícia do assessor serão a base para que os resultados [...] sejam realmente alcançados” (idem), tendo Murilo afirmado que os “processos interactivos de colaboración com los centros educativos, y/o professorado que los conforman, com la finalidade de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa” (2000: 5).

¹¹⁷ Embora sem comprovação escrita, sabemos por experiência própria, que estas equipas trabalharam com os professores nas escolas numa ótica de alguma marginalidade, dando apoio e movimentando-se apenas nos conselhos de turma que possuíam alunos ao abrigo desta legislação. (Fomos assessores da coordenação educativa de Aveiro entre 2002 e 2006 e uma das tarefas que nos era incumbida consistia na construção de bases de dados dos apoios educativos, onde as equipas inseriam dados que depois eram por nós condensados numa só base no âmbito da DREC com todas as equipas incluídas).

Existem ainda outras conceptualizações que iremos abordar. Uma das principais diz respeito ao tipo de categorização compreensiva que foi ficando delimitada em dois termos que definem dois tipos: “Generalista e Especialista” (Cano, 1992: 4). Estes conceitos contrastantes foram sendo, ao contrário do assessor interno que é sempre um especialista, aplicados aos agentes externos de apoio. Cano faz um resumo dos vários papéis de assessores, de acordo com esta divisão, atribuídos por vários investigadores. Assim, o agente de apoio generalista teria como função ajudar o “cliente a perceber, compreender e atuar sobre os acontecimentos que tem lugar no seu ambiente para que possa melhorar a situação tal como ele a define” (Schein, 1988: 11) e, portanto, o assessor não apresenta soluções feitas, mas atua como auxiliador de resolução de problemas. Nesta visão, podemos dizer que o generalista não assume o seu diagnóstico e interpretação como definitiva, nem aponta uma solução acabada e pontual para um problema, mas envolve-se com o assessorado de modo a que seja este a diagnosticar a situação e identifique as suas próprias necessidades. Do mesmo modo, pretende fazer com que o assessorado desenvolva capacidades de resolução de futuros problemas, de modo autónomo. Este assessor seria um especialista em processos que estabeleceria regras, envolveria pessoas, investigaria de modo a que seja o assessorado a encontrar a própria solução, numa perspetiva horizontal já apontada por Mintzberg (1995: 227-230)¹¹⁸.

Murillo citando Louis et al. (1985) para definir as tarefas¹¹⁹ possíveis que o assessor externo deve executar, enumera-as do modo como enquadrámos de seguida:

¹¹⁸ Mintzberg defende que na fase da descentralização horizontal, a organização depende de conhecimentos especializados (1995: 227).

¹¹⁹ Autores usam diversos termos para definir as tarefas do assessor, sendo a mais usada conjuntamente com esta a palavra “papéis”. No dicionário online (Priberam, 2010) encontramos o termo “tarefa” com a seguinte definição: “Obra ou porção de trabalho que se deve acabar num determinado prazo.” e papel: “Atribuições, funções”.

Quadro 13 – As dez tarefas possíveis do assessor externo

| |
|--|
| 1 - Investigação e análise realizando ou sintetizando investigações e disseminando diretrizes de política educativa. |
| 2 - Avaliação de práticas escolares, ajudando as escolas a conhecê-las e a sistematizá-las. |
| 3 - Desenvolvimento e materiais, métodos ou procedimentos. |
| 4 - Demonstração e modelação de novas práticas e métodos educativos. |
| 5 - Informação dos resultados de investigação e dos novos métodos pedagógicos. |
| 6 - Planificação ao nível de escola. |
| 7 - Estabelecimento de relações/contactos entre centros ou grupos implicados em projetos similares. |
| 8 - Formação de professores em novas práticas educativas. |
| 9 - Apoio às escolas para desenvolvimento das suas próprias dinâmicas de mudança. |
| 10 - Desenvolvimento de capacidades, ajudando as escolas a aperfeiçoar as suas potencialidades para dirigir o seu próprio crescimento. |

Fonte: Louis et al. (1985).

Estas tarefas atribuídas ao assessor externo, até 1992, evoluíram e Caño & Pruaño passam a considerar as seguintes: planificação, implementação, demonstração, disseminação, estabelecimento de redes, valoração de necessidades, investigação e análises, avaliação, formação e prescrição (1992: 348-349). Esquematizando estas tarefas, no quadro seguinte, conseguimos perceber uma determinada sequência para a atividade do assessor:

Quadro 14 – Tarefas do assessor externo

| Tarefas a serem desempenhadas pelo assessor externo | |
|---|--|
| Planificação | Desenhar novos currículos, programas, materiais, instrumentos e métodos de ensino. |
| Implementação | Implementar diretrizes curriculares superiores ¹²⁰ , selecionar, adaptar e implementar programas disponíveis que respondem às suas necessidades, ou desenvolver o seu próprio currículo. ¹²¹ |
| Demonstração | Realizar demonstrações de novos programas ou práticas de ensino de modo que as escolas possam observar e examiná-las em execução. |
| Disseminação | Recompilar, sintetizar, transformar, disseminar informação para professores. |
| Estabelecimento de redes | Ajudar professores ou escolas a disseminar os seus próprios materiais ou práticas, a relacionar-se com colegas e a criar redes de intercâmbio e colaboração com base em interesses comuns. |
| Valoração de necessidades | Ajudar a valorar necessidades, conjuntamente, de modo formal ou informal com o fim de facilitar a resolução de problemas. |
| Investigação e análises | Melhorar a prática escolar, até satisfazer as necessidades de formação naquele momento. |
| Avaliação | Tomar parte ou conduzir avaliações de várias naturezas e propósitos ¹²² . |
| Formação | Promover, planificar, conduzir e supervisionar atividades de aperfeiçoamento orientadas para o âmbito pedagógico e organizativo. |
| Prescrição | Programar tarefas reguladoras com a função de controlo. |

Fonte: Cano & Pruaño (1992: 348-349).

Este tipo de assessoria generalista é usualmente utilizado “a la escuela como organización y sistema social, com la finalidad de integrar los fenómenos grupales y habilidades interpersonales (processos y relaciones organizativas) [...] processos curriculares o pedagógicos”(Cano, 1992: 5). Este autor parece apontar para que este papel da assessoria generalista seja mais influente junto dos agentes de ensino, funcionando como estí-

¹²⁰ Sistemas centralizados.

¹²¹ Sistemas descentralizados.

¹²² Habituar a escola à avaliação como método de melhorar.

mulo. Assim, o papel do especialista em processos parece localizar-se num contexto de processos de melhoria,

“más como un tipo de acción reflexiva y crítica que como una acción técnica, distante y ajena a opciones sociales y éticas [...] requiere sostener principios de actuación y formas de crear relaciones personales y sociales tan relevante como frecuentemente delicadas, pues es preciso negociar y manejar asuntos tan consabidos como la marginalidad, la colaboración con otros, la asunción efectiva de una perspectiva de responsabilidades compartidas” (Escudero, Vallejo, & Botías, 2008: 4).

Este tipo de apoio tem “um maior grau de concretização” (Cano, 1992: 6), e por isso, preferido pelos centros educativos/escolas para o modo como são apoiados.

Para Murillo (2000: 7), mais que definir funções para a assessoria externa, parece importante a definição de perfis profissionais de assessores para que não haja uma deformação no que o assessor faz, já que, segundo (Hernandez, 1991) citado por Murillo, “parece que qualquer profissional pode assessorar, e embora isso possa ser verdade, ao mesmo tempo, devemos ter consciência que o tipo de perfil do assessor pode apresentar claríssimas diferenças no modo de actuar, planear ou de desenvolver a tarefa” (2000: 8).

Assim sendo, Havelock (1969) sugere uma série de características que devem perfilar o papel do assessor externo à escola, diferenciando o que deve ser ou não chamado assessoria e que passamos a apresentar¹²³:

A necessidade de assessoria deve ser «solicitada» pelo professor ou pela escola. A relação entre assessor e assessorado deve ser delimitada temporalmente e específica para a necessidade ou demanda pedida. Os assessores podem vir de diversas disciplinas profissionais, dependendo apenas do apoio a prestar, sendo que o assessor não deve solucionar

¹²³ Pedroza afirma: “se considerarmos a assessoria como um processo dinâmico que requer do compromisso e da vontade de quem assessora e é assessorado com o propósito de oferecer apoio sistemático entre colegas para atender os problemas que são enfrentados quotidianamente nas práticas educativas, damos conta que tal concepção não coincide com a realidade do nosso sistema educativo, porque embora no México possamos contar, desde há muito tempo, com um conjunto de pessoas, instâncias e serviços estabelecidos institucionalmente para apoiar a escola, somente [...] com a reforma educativa, se iniciou uma reflexão sobre as suas funções e formas de trabalho em relação às escolas e a melhoria educativa.” (2006: 39) conseguindo assim entender um pouco do que se passou com os apoios prestados por entidades externas em momentos da recente história de reformas no nosso sistema de ensino.

problemas, mas sim ajudar a encontrar possíveis soluções e não deve haver relação hierárquica entre o assessor e o professor que assessora¹²⁴.

O ponto de partida deve ser o compromisso partilhado a partir das diferentes visões e respetivas expectativas, devendo-se favorecer a atitude de gerar conhecimento partilhado, mantendo a atitude geral de reflexão crítica permanente em ambos os sentidos.

Para ser considerada assessoria, deve-se considerar a escola como eixo central da ação educativa onde se coloca um projeto em andamento, optando por manter uma dimensão comunicativa sempre presente. O conhecimento do contexto onde se organiza a intervenção do assessor é fundamental na hora de garantir o êxito da ajuda, mantendo a flexibilidade para dar respostas e formas de organização diversificadas preferindo e assimilando a participação dos diferentes agentes educativos como um elemento essencial para a planificação da intervenção.

Diremos que um conjunto de atividades, papéis/tarefas são atribuídas ao assessor externo das escolas, sendo importante que todas elas façam parte de um conjunto de pré-negociações que estabeleçam uma relação de confiança e horizontalidade entre o elemento externo e o assessorado, de modo que a melhoria e autonomia seja o objetivo final do trabalho realizado. Como afirmou Reis, “o papel dos assessores [externos] é aconselhar os dirigentes a tomarem boas decisões, ajudá-los a conviverem com novos métodos, novas maneiras de ver e de fazer, isto é, melhorar conscientemente cortando as rotinas instaladas”(Reis, 2010: 59) ¹²⁵.

3.2 - Assessoria interna

À semelhança do que fizemos no ponto anterior, vamos tentar olhar a assessoria interna numa perspetiva global de modo a podermos encontrar, via literatura, conceitos e ativi-

¹²⁴ Já referido antes pela importância da relação de trabalho numa visão horizontal, de modo a que não haja constrangimentos, ou radicalização de posições por parte dos assessorados do tipo: *ele sabe, ele que faça*.

¹²⁵ Ventura afirma “o assessor deve assumir-se e ser perspetivado como um recurso de auxílio e robustecimento dos saberes e das competências dos profissionais da escola com quem trabalha em parceria.” (2007: 58).

dades concretas da assessoria interna¹²⁶. Se nos basearmos na análise bibliográfica, podemos constatar que as principais áreas de assessoria interna nas escolas foram duas: assessoria/supervisão¹²⁷ de colegas e, em Portugal, os supervisores de estágio profissional integrado nas licenciaturas dos alunos universitários numa perspetiva que Libório & Portugal chamam “formação-investigação-acção”(2007: 327), e desenvolvimento organizacional, no que toca ao apoio inequívoco que é dado à direção escolar por parte destes agentes de apoio.

Já antes dissemos que a liderança nos processos internos de mudança na escola pode ser exercida por pessoas que ocupam posições formais e informais dentro da organização escolar¹²⁸. Quanto à supervisão de professores, é um formato de assessoria que permite fornecer “orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no seu quotidiano escolar, a renovação das escolas e levar os professores a analisarem o seu sistema de ensino” (Frota, 2007: 141), numa visão de “melhoria da qualidade da educação” (Ferra & López, 2000: 10). O objetivo é sempre organizar o trabalho do assessor, pois eles “dinamizan los grupos de trabajo,[...] clarifican las ideas-fuerza de la actividad docente del professorado[...] proporcionan iniciativas que mejoran la autopercepción del docente” (idem: 9-10). A assessoria de supervisão deve sempre ser uma “supervisión colaborativa superadora de la tensión entre supervisores y profesores”(Ruiz, 2001: 328), o que nos leva à visão da assessoria interna como uma forma de colaboração entre um assessor e um elemento, ou grupo, que Frota liga ao conceito de cultura docente, habitual nas nossas escolas. Defende esta autora que tendo uma “natureza cognitiva, axiológica

¹²⁶ “Se entende por agente o asesor de apoyo interno a aquel que es miembro de la institución con esa función assignada especialmente, lo que significa que puede vivir de cerca las distintas situaciones cotidianas que se presentan, sin tempos delimitados. El mayor riesgo se considera que es el de la «mimetización» com la institución o las dificultades para objetivar lo que se pretende indagar y orientar. En contraposición, el agente de apoyo externo, proviene de un lugar ajeno a la institución, se supone que es poseedor de determinados conocimientos y habilidades, y es contratado para una tarea determinada, y por un tiempo fijado de antemano” (Brovelli, 2000: 57).

¹²⁷ De acordo com Frota e Alarcão & Tavares “O termo supervisão foi usado durante mais de 20 anos no âmbito da formação inicial de professores (estágios) individual e em grupo, tendo-se estendido à formação permanente (contínua) e ao processo de desenvolvimento e aprendizagem institucionais” (2007: 141) e (1987: 154-155).

¹²⁸ Conforme (Piérola, 2000: 1).

e material, integra assim ideias e perspectivas, valores, normas e ainda rituais, símbolos e artefactos” (2007: 144) . É assim uma assessoria colaborativa e colegial onde o que se deve conseguir é uma melhoria, uma construção de conhecimento por via da troca bidirecional, sem limitações provocadas por diferenças de posição e poder, com base em acordos negociados e a certeza de que o assessorado retém a capacidade de resolver sozinho problemas similares. Vista *desde esta margem*¹²⁹, a supervisão pode ser então encarada como uma assessoria, pois apresenta as características que são normalmente definidas para ela, obedecendo a uma identidade própria que já observámos antes. Mais à frente voltaremos à supervisão enquanto assessoria, para explicarmos o seu funcionamento.

Quanto à segunda vertente do apoio interno, verificamos que ela tem um direccionamento para a cultura e crescimento organizacional, nomeadamente no uso de especialistas em determinados processos, nos quais, ou por opção ou por necessidade de especialização em áreas pouco usuais, é delegada competência e poder de atuar. Um dos mais usados é a aplicação do modelo de melhoria de (Hopkins, 1996) citado por (Piérrola, 2000: 2) onde o êxito dos esforços de aperfeiçoamento nas escolas eficientes, dependem da sua capacidade organizativa para saber traduzir as pressões externas de mudança (administração, reformas administrativas, mudanças sociais, mudanças económicas de entre outras) em prioridades para o desenvolvimento da escola, o que implica ter em conta as condições da prática de classe (a cultura de trabalho diário e permanente) e as condições de desenvolvimento da escola. É, assim, importante que as “estratégias para o desenvolvimento escolar [por uma assessoria interna] necessitam acoplar-se ao estado de crescimento ou cultura da escola em particular” (Hopkins, 1996: 391), sendo assim possível “decidir a estratégia mais adequada para o centro escolar” (Piérrola, 2001: 1). Várias são as possibilidades de assessoria interna à direção, nomeadamente aquelas citadas pelo despacho n.º 16551/2009 de 13 de Julho, onde além do conceito abrangente da assessoria pedagógica (onde poderemos incluir a gestão intermédia) encontramos discriminadas assessorias técnicas nas “áreas: contabilística, informática, jurídica, financeira e de psicologia”. Esta separação é, portanto, a base de melhoria geral da escola já que ela depende de diversos

¹²⁹ Henández no seu artigo *Deconstruir la figura del asesor: Una revisión desde los márgenes* (2008) usou esta metáfora para falar da observação da assessoria desde pontos de vista diferentes.

fatores “ a) el contexto social, b) la política educativa, c) la historia institucional, d) la capacidad interna de desarrollo, y e) la implementación o no de estrategias adecuadas de mejora” (Piérola, 2000: 3), perante os quais o diretor deve escolher os seus assessores, num misto de conhecimento e capacidade de melhoria, nos quais os assessores devem ser motores de desenvolvimento. De acordo com (Piérola, 2001:2), podemos seguir um constructo “capacidade de desarrollo interno” que sirva de auxiliar à assessoria, baseando-nos em seis dimensões ou condições organizativas internas expressas em forma bipolar: direção forte ou débil, estrutura de apoio interno extensa ou limitada, desenvolvimento organizativo virado para manutenção do status quo ou para a mudança, cultura de trabalho estabelecida e aceite por todos ou instável e não aceite por todos, clima de trabalho coeso ou desestruturado e grau pela qual os valores e metas da escola são claras e aceites de igual modo por todos os membros. Nesta panóplia de considerandos sobre a assessoria interna, retemos as múltiplas facetas com que, internamente, o ato de assessorar contribui para a melhoria da escola e que vamos explanar seguidamente, usando uma determinada compartimentação obtida da literatura consultada.

3.3 - Assessoria pedagógica

Esta assessoria específica está fortemente documentada por ser uma das mais robustas componentes de melhoria da prática pedagógica e auxílio aos professores, à qual Segóvia chama “asesoramiento y encuentro profesional en el aula” (2001b: 1), em várias componentes do seu dia a dia letivo. Num documento para preparar as equipas de assessoria académica às escolas, o ministério da educação mexicano, numa tentativa de esclarecer e auxiliar a melhoria e competência pedagógica dos seus professores instituiu “un servicio de apoyo técnico pedagógico [regulado] para ser un servicio especializado y permanente de asesoría y acompañamiento académico para los maestros y las escuelas” (Mendoza & Hernández, 2007: 1) onde salientam várias funções deste tipo de assessor pedagógico. Destas, acentuamos aquelas que achamos fazerem mais sentido no âmbito deste trabalho. Possibilitar o desenvolvimento organizativo e estimular o trabalho colaborativo na escola, que embora seja difícil pelo seu carácter ético, contextual e experiencial, tem duas vantagens fundamentais no dizer de Pérez Gómez, “o contraste cognitivo

e o debate intelectual e a promoção de um certo clima afetivo que transformam a incerteza, a discrepância e o conflito em companheiros naturais potenciadores de comunicação encontro e participação” (1998: 172), e o exercício de uma função de dinamizador da vida na escola e do trabalho na aula. Mediar entre o conhecimento pedagógico disponível e as práticas docentes, pois “la respuesta al reto de la innovación necessita de la vinculación del conocimiento psicopedagógico de los orientadores [...] com el conocimiento para la enseñanza del resto del profesorado” (Segovia, 2006: 107), é uma função que só poderá, em nosso entender, ser realizada por alguém com ambos os conhecimentos, prioritariamente alguém de dentro da escola, um assessor interno. Mediar, por isso, entre dois tipos de conhecimento, o pedagógico disponível e as práticas docentes, apoiando em processos de ensino aprendizagem, o desenvolvimento e inovação curricular, a planificação da ação tutora e ainda a uma orientação académica profissional.

Deve, ainda, o assessor gerar processos reflexivos da prática docente, na nossa opinião, voltados para cada professor de um modo individual e para o departamento curricular, a fim de serem institucionalizadas essas reflexões entre o grupo. Deverá concomitantemente apoiar e favorecer processos cíclicos de seguimento e avaliação dos modos colaborativos de melhoria institucional.

Fluxo de trabalho do assessor pedagógico

Ao nível da assessoria pedagógica, podemos prever um fluxo de trabalho que se reproduz nos quadros seguintes e que é constituído por etapas de construção conjunta de conteúdos de melhoria (Lago & Onrubia, 2008: 5-6)

Quadro 15 – Fluxo de trabalho do assessor

| Fases de construção da assessoria |
|--|
| Fase 1 – Análise e negociação da demanda e definição conjunta dos objetivos e processo de assessoria. |
| Promoção e orientação para a formulação da demanda como processo de colaboração. |
| Negociação e delimitação do papel do assessor e dos participantes no processo. |
| Definição e concreção do problema/ conteúdo da assessoria. |
| Delimitação dos componentes das práticas objetos de análise e melhoria. |
| Fase 2 – Registo e análise das práticas dos professores e formulação de propostas de melhoria. |
| Recolha e análise das práticas dos professores respeitantes ao conteúdo da assessoria. |
| Análise documental, informações e experiências respeitantes ao conteúdo da assessoria. |
| Elaboração de hipóteses em relação a possíveis inovações nas práticas dos professores |
| Fase 3 – Desenho das melhorias das práticas |
| Delimitação de cada uma das propostas de melhoria. |
| Análise conjunta das mudanças a introduzir para cada uma das propostas. |
| Seleção e elaboração dos materiais e instrumentos de mudança a introduzir. |
| Concertação do processo de introdução e avaliação das melhorias a introduzir. |
| Fase 4 – Colaboração no desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das mudanças das práticas dos professores |
| Cooperação, acompanhamento e avaliação das mudanças nas práticas diárias dos professores. |
| Avaliação do próprio processo de assessoria. |

Fonte: Lago & Onrubia (2008: 5-6)

O desenvolvimento deste processo de assessoria pedagógica pressupõe dois outros grupos de tarefas, tarefas de construção de colaboração e tarefas de construção dos conteúdos de melhoramento:

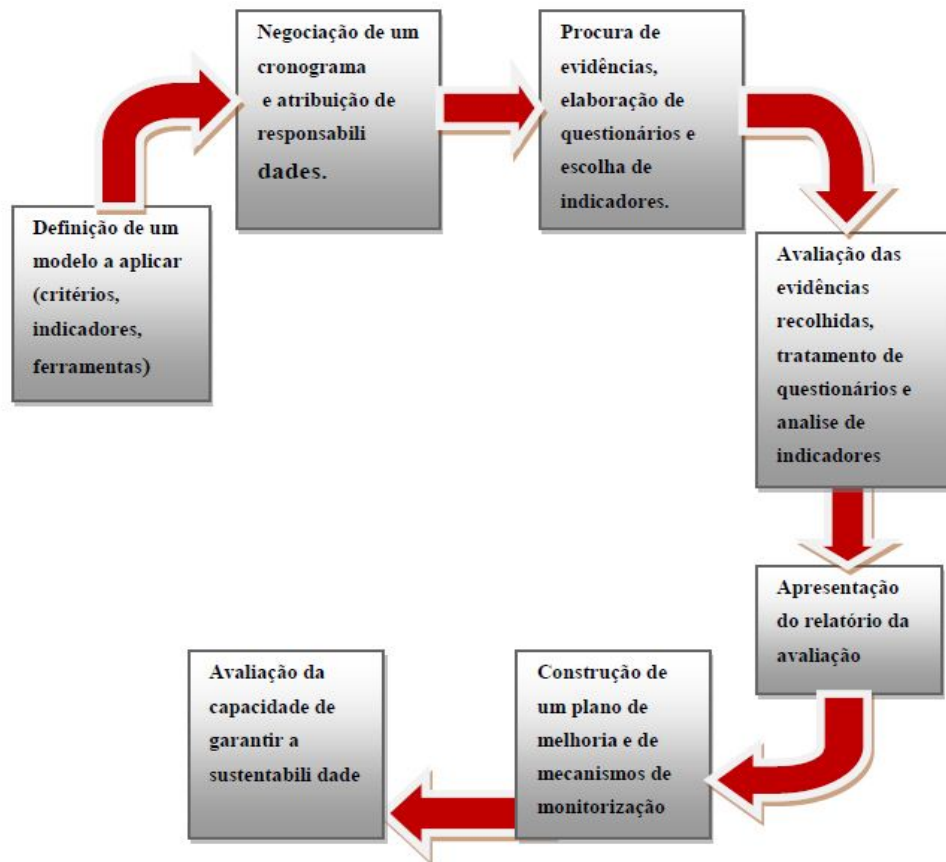
Quadro 16 – Tarefas de construção a observar pela assessoria

| Tarefas de construção da assessoria | |
|--------------------------------------|---|
| Tarefas de construção da colaboração | <ul style="list-style-type: none"> - Acordos sobre as atividades da assessoria - Recolha, apresentação e síntese de propostas dos professores - Apresentação e análise de propostas pelo assessor - Elaboração de acordos gerais sobre a introdução de melhorias - Análise das dificuldades e concretizações para a introdução de melhorias. |
| Tarefas de construção dos conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> - Identificação prévia da situação - Formulação do problema e dos conteúdos da assessoria - Reflexão sobre a própria prática - Elaboração de acordos gerais sobre a introdução das melhorias. - Síntese e relocalização de melhorias |

Fonte: Lago & Onrubia (2008: 6)

Estas ferramentas conduzem-nos a uma proposta síntese de trabalho do assessor, tal como Reis nos mostrou na sua tese de doutoramento e que reproduzimos:

Figura 15 – Sequência possível para a atuação de uma assessoria



Fonte: Reis (2010: 54)

Esta proposta da autora¹³⁰ deve ser complementada, na nossa opinião, por uma última fase que assegure a *garantia de sustentabilidade*. Do grupo que avaliaria a sustentabilidade, sairia a proposta e daí a redefinição de um novo, ou a manutenção do mesmo modelo a aplicar no ciclo seguinte. Esta permanência permitiria recriar as condições de autoavaliação da escola em períodos de tempo certos, ajustáveis de ciclo para ciclo, conforme o modelo aplicado e a motivação dos intervenientes para reconstrução de um novo ciclo.

¹³⁰ Concordamos com Reis, quando na sua tese defende que a assessoria para a autoavaliação das escolas deve ser feita fundamentalmente por um assessor externo (2010:53) que, *vindo de fora*, pode manter um olhar exterior/externo sobre o processo em si e, por isso, capaz de olhar numa perspectiva desapaixonada e mais profissional.

A questão da motivação na assessoria pedagógica representa ainda um problema muito sério e transversal a todos os tipos de assessoria, uma vez que ela é o motor da inter-relação profissional necessária ao desenvolvimento do trabalho com sucesso. Domingo Segóvia afirma que existem dificuldades nestas inter-relações pela “existência de elementos desorganizadores institucionalizados¹³¹, desorganizadores estratégicos¹³² e as resistências à mudança¹³³” (2001b: 5-6). Assim, só se constituem elementos organizadores deste trabalho na medida em que “disminuye, se comprenden y afrontan los anteriores”(idem:6) sendo fundamental “saber construir y llenar de sentido a una serie de espacios, dinámicas, actividades, tempos etc”(idem). Deste modo, e voltando à questão motivacional na dimensão pedagógica, podemos considerar a assessoria como contexto motivante de aprendizagem e melhoria. De acordo com Carretero et al, essas vertentes da motivação fariam “sentir-se parte,[...] sentir que tem parte e [...] sentir que é capaz.” (2008: 3-6). *Sentir-se parte* é em primeira instância, retirado do senso comum, algo que nos impele a participar, pois *aquilo* também é nosso¹³⁴ e, por isso, os autores sugerem que entre assessorados e assessores, deve começar por haver a “creación de una relación dominada por la empatía, la autenticidad y la aceptación positiva” (idem: 4) a que Segovia chama de “contexto de profesionalidade, una buena relación inicial, un clima de respeto y reconocimiento com fluidos canales de comunicación y participación” (2001b: 7). *Sentir que se faz parte*, significa criar um contexto onde todos tenham a oportunidade de participar de modo criativo e pode ser potenciado estabelecendo “modelos colaborativos para gestionar la influencia [...] determinar conjuntamente com los profesores el trabajo

¹³¹ A confluência de forças, interesses e orientações, muitas vezes contraditórias servem este propósito (Segovia, 2001b:5; Santos, 2000).

¹³² Que vão desde a excessiva dispersão de propósitos de melhoria até à falta de formação e experiência dos professores para este tipo de trabalho em equipa ignorando o debate, a participação, o trabalho colaborativo a falta de visão global da melhoria. Tratar todos de um modo igual é outro dos desorganizadores, uma vez que cada escola, departamento, grupo de professores ou equipa tem as suas características próprias e, portanto, motivo de diversidade de atuação (2001b: 5-6 baseado em Bonals, 1996) .

¹³³ Os medos relacionados com iniciar uma relação de colaboração, passividade, dilação, não querer participar e o medo de enfrentar coisas novas.

¹³⁴ A questão da doutrina referida na primeira parte do capítulo 1 deste trabalho tem aqui um dos seus motivos de explicação, pois com o “vestir da camisola” o professor passa a sentir-se parte do processo de melhoria e com isso tende a colaborar e a envolver-se diretamente com ideias e trabalho.

a realizar y las metas a conseguir [e] comentar el trabajo en equipo” (Carretero et al, 2008: 4-5). Assim, desde o cenário sociocultural que o assessor encontra, onde os participantes têm finalidades e adotam atividades diversas, através da participação é, não só reforçado o sentimento de vínculo e pertença, bem como a discussão destas condutas e modos de colaboração¹³⁵ levam à discussão do trabalho em equipa, onde as pessoas se apoiam mutuamente, apesar de poderem ter formação ou pontos de vista diferentes. Por último, na etapa em que se é capaz de fazer parte “se fomenta la capacidad aprendizaje, [...] se ofrece feedback informativo sobre el trabajo realizado [e] se adopta la reflexión sobre la práctica como forma de generar soluciones creativas a los problemas” (idem: 5-6). Ou seja, ter a capacidade de entender que ambos, na relação de assessoria, têm coisas a aprender e a ensinar, nem o assessor pode pensar que sabe tudo, nem o assessorado pode esperar um conhecimento sem limites do assessor. Este saber pode ser complementado pelo feedback feito por ambos para se saber se o trabalho está no caminho certo. Fazer uma reflexão sobre a prática docente implica poder e saber afastar-se, analisá-la de um ponto de vista externo, sem perder de vista nenhuma das particularidades desta atividade. Este processo de diálogo cultural e de construção comum necessita de apoio, nunca perdendo de vista que “muchas veces se han tomado los procesos o tecnologías asociadas al cambio, como la propia colaboración, como fines en sí mismos, subvertiendo de este modo su condición de medios para la mejora” (Segovia, 2001b: 6) enfatizando a importância do fim e não os processos que levam a esse fim. Nesta perspetiva, há que reconceptualizar o conceito de colaboração, uma vez que precisam ser acautelados os interesses que esconde e os usos indevidos de que padece, necessitando de ser colocada, através de um sábio equilíbrio, entre colaboração profissional interdependente e o profissionalismo, autonomia e individualidade do professor em muitas decisões da aula (idem:7). Necessitamos ainda ter em conta que, para a instituição da melhoria e de acordo com Lago & Onrubia, devemos definir os conteúdos de melhoria a partir das dificuldades dos professores, dos modelos teóricos e dos conteúdos da assessoria; assegurar um desenvolvimento equilibrado das fases e procedimentos de assessoria fundamentais de cada fase; interrelacionar tarefas de construção da colaboração e dos

¹³⁵ “Los grupos de discusión constiuyen una técnica de recogida de datos [neste caso os dados em causa] com características homogéneas en relación al tema [...] para manter una discusión guiada en clima no directivo “ (Rivero, Vega, & González, 2007: 289).

conteúdos para a melhoria; priorizar as configurações de recursos discursivos do assessor, adequados a cada fase do processo de assessoria e a todos os conteúdos que se abordem (2008: 11-12).

4 - A colaboração na assessoria

Ao longo deste trabalho temo-nos referido, várias vezes, à questão da colaboração no processo de assessoria. Deste modo, parece não fazer sentido falar de assessoria sem se falar de colaboração e, por isso, seguiremos o que antes foi dito e apresentaremos algumas das tipologias e ferramentas base da colaboração, usadas na assessoria.

Se entendermos a colaboração como algo que não existe sem interação, teremos entendido que a comunicação é uma ferramenta indispensável neste modelo de processo. Portanto, a comunicação já tinha ficado vincada como elemento essencial da colaboração, já que ao assessor cabe um “papel criativo, longe de receitas já feitas aparentemente boas em qualquer contexto, no decurso de um diálogo mutuamente formativo com os assessorados” (Yáñez, 2008: 3). Então, o que é e o que não é a comunicação no nosso contexto? O envio de uma mensagem que seja decodificada e, conseqüentemente, entendida pelo recetor, num processo apreendido como “*transmissão de informação*” (idem), tal como nos diz Madrigal y Antolín, “la emisión, conducción y recepción de un determinado mensaje” (1994: 15) é considerado comunicação. Este conceito, usual e de senso comum, não infere que a decodificação seja sempre feita da melhor maneira, conforme Maturana & Varela “el fenómeno de la comunicación no depende de lo que se entrega, sino de lo que pasa con el que recibe. Y esto es un asunto muy distinto a «transmitir información»” (Maturana & Varela, 1998: 130) e, por conseguinte, o assessor precisa certificar-se que, em todos os momentos, a sua mensagem é recebida e decodificada com clareza. Moreira & González esclarecem-nos que, na fase de contacto inicial, o assessor deve sempre “presentar, intercambiar y discutir toda la información necesaria [...] para que se conozcan mutuamente” (1990: 64), usando para tal aquilo a que chamam de comunicação aberta. Esta comunicação é caracterizada por comunicar bem, escutar, parafrasear os outros, aceitar o que os outros dizem, tratar os sentimentos do grupo

como dados importantes, para assim não se correr o risco de haver o menor ruído possível na comunicação entre assessor e assessorado(s). Esta relação à luz de Dias funciona “como um sistema de interações, o mesmo é dizer de comunicação. Comunicação essa que circula no interior [da relação] e comunicação que extravasa para o meio externo” (2004: 63) e, portanto, a comunicação terá sempre a base de uma “*relação orientada*” (Lemieux & Mathieu Ouimet, 2008), pois ela permite a transmissão, no sentido geral do termo, de um para outro, podendo ser corrigida sempre que haja noção de perda e distorção de informação.

A comunicação pode ser vista ainda como sistema social, ela fundamenta a construção da relação de assessoria e, por consequência, funda, já que sustem, e dá forma ao próprio grupo. (Yañez, 2008: 7).

Definido que está o âmbito da comunicação como ferramenta fundamental do assessor e do seu domínio para que haja um perfeito entendimento entre assessor e assessorados, entremos na questão da colaboração, como método de assessorar e da sua fase de contacto inicial. Vários autores falam da assessoria como colaboração, mas deixando de parte a questão do contacto inicial. Entendemos, na senda de Moreira & González, que o início de qualquer processo de assessoria deve conter vários objetivos básicos: apresentar, trocar e discutir toda a informação necessária entre professores e assessor de modo a que haja um conhecimento mútuo, alcançar compromissos de colaboração e organizar uma infraestrutura básica para o desenvolvimento do projeto (1990: 64-65). Assim, para atingir os objetivos mencionados atrás, deve o contacto inicial compreender três fases: um pré-contacto, onde o assessor e algumas pessoas da escola se encontram para informar, explicar, convencer e obter aprovação por parte destes elementos sobre o modelo a aplicar, além de preparar a primeira reunião com o grupo a assessorar. Em seguida, uma etapa de desenvolvimento do contacto inicial, representa entrar na escola, ser aceite e criar as condições para aí trabalhar, fazendo a primeira reunião com o grupo a apoiar, alcançar acordos com este grupo e criar um grupo de apoio. Por fim, a conclusão do contacto inicial que permite que os professores estejam conscientes das características do projeto, se alcance um compromisso explícito de trabalho e esteja criado o grupo de apoio (Moreira & González, 1990: 66-68).

No contacto inicial, costumam ser encontradas resistências e normalmente o assessor, avisado, deverá estar preparado para o facto. Para isso, é necessário identificar estas resistências. Saxl, Miles & Lieberman identificam os seguintes tipos de resistências: “o bloqueio, «não quero participar»; a passividade, «que tenho que fazer?», dilação «agora não, talvez depois» e a tradição como escudo, «já fazemos isso»” (Saxl, Miles, & Lieberman, 1988 - Citado por Moreira & González, 1990: 72). Por sua vez, e ainda de acordo com estes autores, Eichholz & Rogers em Hoyle 1980 encontram estas resistências nos professores: “o desinformado, «a informação não é fácil de encontrar»; o duvidoso « quero esperar para ver, depois faço»; o eclético «os outros métodos também são bons»; o defensivo «as normas da escola não o permitem»; o poupado «gasta-se demasiado com isso»; ansioso «não sei se consigo manipular o grupo»; sentimento de culpa «sei que devíamos empenhar-nos mas não temos tempo para isso»; o alienado «se usarmos esse meios, poderemos talvez, avançar» e o convencido «já tentei uma vez e não deu bom resultado»” (1980 - citado por Moreira & González, 1990: 72-73). A combinação destas resistências à mudança é chamada por aqueles autores de “tecido resistente à mudança” (idem).

O grupo de apoio será um grupo de entre os assessorados que trabalhará em contacto mais próximo do assessor, em decisões gerais, podendo assumir inclusivamente o projeto e levá-lo adiante. Não poderá nunca assumir um papel demasiado diretivo perante os colegas, transformar-se num grupo exclusivo de tarefas “menores” tais como fotocopiar, digitar etc., devendo, por essa razão, manter um valor simbólico de assunção e liderança do projeto no seu curso inicial¹³⁶.

Terminada a fase inicial, o modelo de processo¹³⁷, também chamado por Pallás de

¹³⁶ Moreira & González, 1990, apresentam um grupo de quarenta e sete funções que o assessor deve ter na perspectiva do desenvolvimento baseado na escola e na colaboração e que pela sua pertinência ao tema aqui tratado, anexamos a esta tese com o número nove.

¹³⁷ Pallás afirma que o processo de assessoria é chamado de *modelo de processo* por vários autores; Dalin & Rust, (1983); Goodchils & Holly, (1989); Holly, (1985); Holly & Southworth, (1989); Holly & Escudero, (1988); Hopkins, (1985); McMahon et al., (1984) de entre outros (2001:203).

“Vision estratégica del proceso de asesoramiento” (2001: 203)¹³⁸, encontramos-nos em condições de expor o modo como funciona a assessoria colaborativa¹³⁹. Na sequência do que dissemos atrás, concordamos com Escudero quando afirma que o modelo de processo, “no se trata de una serie lineal de fases sino un conjunto de procesos como marco de referencia. Ninguna de las fases es rigurosamente antecedente o consecuente con respecto a las demás y esto se traduce en que el proceso puede iniciar-se a partir de cualquiera de ellas”(1990: 33) e, por isso, a visão estratégica pode propor um trabalho cooperativo aos assessorados com a finalidade de gerir uma série de processos encaminhados para a escola, de modo a permitir resolver os problemas que surgem na prática educativa. Pallás e Segovia sugerem, então, cinco ideias principais que constituem a assessoria colaborativa: a transformação democrática da cultura escolar; uma proposta de trabalho cooperativo, apresentando a escola como unidade de mudança e concretização da colaboração entre ambos (assessor e escola); a geração de processos e atitudes; a capacitação da escola e investigação e solução de problemas práticos (2001: 204 ; 2005: 7). Visto por este prisma, parece claro que, com qualquer melhoria existe uma mudança da cultura escolar, sendo por isso possível que com este modelo “las funciones que ejercen los asesores en cada contexto dependerán tanto de las características y cultura institucional de los centros en los que intervienen [...] com efecto, el asesoramiento tiene que partir de las características del contexto, de las ideas, creencias e intereses” (Camacho & Rubio, 2008: 3) de todos, ou seja da cultura própria de cada escola. A relação de trabalho entre o assessor e cada escola não se fecha em receitas pré-concebidas, embora as haja, e, por conseguinte, tem de existir uma proposta de trabalho cooperativo de modo a ser construído o processo de melhoria da escola e dos seus professores. Assim, a escola será uma unidade de mudança, em que a relação é com a escola e, portanto, institucional (Pallás, 2001:208), sobrepondo-se a um certo individualismo existente na maioria da

¹³⁸ Segóvia também aborda esta questão do modelo de processo ou da visão estratégica de processo, alertando para os perigos de se cair no erro de considerar o processo de desenvolvimento uma mera tecnologia por si só, enfatizando as suas fases, as suas técnicas e instrumentos que devem empregar-se, nas estruturas que devem apoiá-lo, esquecendo os verdadeiros temas transcendentais do processo (2005: 4).

¹³⁹ Guarro Pallás diz que “Hablamos de visión estratégica más que de modelo, puesto que pudiese resultar excesivo y, prácticamente debe considerarse como una serie de fases y subfases cuya ejecución ordenada asegura el cambio de la cultura escolar o la mejora de la escuela, metas últimas de la colaboración e del asesoramiento «colaborativo»” (2001: 203).

classe docente, ou a uma certa balcanização dos departamentos dentro das escolas (Hargreaves, 1994; 1996: 213 e ss ; Mendes, 1999: 221-230) ¹⁴⁰. Da geração de processos e atitudes depende o próximo passo da colaboração, “los procesos de participación , implicación y compromiso y deliberación y decisión conjunta, podriamos decir que constituyen la estrutura social, o tambien los valores de carácter organizativo, sobre la que asienta el trabajo colaborativo” (Pallás, 2001: 211), ou como Ventura afirmou “la responsabilidad de aproximarse a la complejidad de la interpretación de los câmbios” (2008: 2). A participação de todos os membros da comunidade é uma meta neste ponto do caminho, além de ser, como nos diz Pallás, um valor essencial da colaboração, é ainda um meio para avançar em outros processos. Por essa razão, o autor afirma que o assessor precisa prestar atenção aos seguintes indicadores para comprovar o progresso dos processos: assistência às reuniões e pontualidade; sugestões enriquecedoras *versus* meramente reprodutivas; partilha de responsabilidades, há oferecimentos, há aceitação explícita, há imposição ou estabelecem-se sistemas convencionais de fazer as coisas; nível de cumprimento do grupo e dos seus membros, bem como das responsabilidades por eles contraídas (idem: 212). Segue-se a capacitação da escola, de modo a que o processo de assessoria externa seja cada vez menos necessário. Apesar de concordarmos com Reis quando afirma que a “colaboração desta assessoria externa pode ser importante e até pertinente, na medida em que traz uma nova perspetiva de reflexão, uma mais valia, um ponto de referência e uma ligação com um campo mais vasto de conhecimento [...] devendo manter-se durante todo o processo” (2010: 56), consideramos importante que a escola em si se torne autónoma nos processos iniciados pelo assessor. Primeiro, porque o assessor é visto, na grande maioria das vezes, como um especialista que vai resolver os problemas dos professores mediante uma prescrição técnica de comprovada eficácia (Pallás, 2001: 216), e isso não é nem desejável, nem verdade, pelo que já vimos anteri-

¹⁴⁰ O professor Neto Mendes apresenta, na sua tese de doutoramento, no capítulo quarto da primeira parte, ponto 6.2.3, a balcanização da escola secundária, corroborando as ideias já expostas por Hargreaves 1994, mas focando-se na nossa escola secundária. Afirma que: “parece ser esta a lógica que presidiu à criação, em Portugal, dos departamentos curriculares, integrados no modelo legislativo mais global (indevidamente) conhecido como novo modelo de gestão (decreto-lei n.º172/91, de 10 de maio) e mais tarde definidos pelo despacho n.º 27/ME/93, de 2 de março. Num total de quatro [...] pode-se interpretar a sua implementação como uma tentativa de superar a insularização disciplinar tradicional consubstanciada nos grupos disciplinares, uma medida teoricamente concebida para combater a balcanização das culturas docentes e seus efeitos perversos” (1999: 224 - Nota de rodapé nº 49).

ormente neste trabalho, sendo o objetivo que os professores assegurem eles próprios uma autonomia nos processos. Depois, pretender que a autonomia da escola seja parte da solução dos seus problemas pode retardar excessivamente o processo de trabalho que conduz a uma certa frustração, atendendo a que os problemas não são resolvidos com a celeridade que o professor desejaria.

Por último, falemos na assessoria colaborativa da investigação e na solução de problemas práticos. O conjunto de tarefas que fazem parte da fase final prendem-se com a

autorrevisión crítica de la escuela y la identificación de ámbitos preferentes de mejora; análisis de los problemas identificados, la búsqueda de soluciones como preparación para la elaboración del plan de acción; la planificación de la acción, la preparación para el desarrollo del plan; el desarrollo colaborativo del plan; la evaluación del proceso; institucionalización del cambio (idem: 220-226).

Passadas estas fases, depois de terminadas as suas execuções, termina a relação de assessoria com a escola ou, conforme sugerimos no diagrama de Reis, um grupo, pode ser o grupo de apoio, reúne para avaliar a necessidade de um novo ciclo de assessoria em outro assunto ou da indispensabilidade de reprodução do ciclo que terminou. Pode ainda, como nos diz Domingo Segóvia, o processo

“no termina al completar un ciclo o dos. Tras la fase de evaluación no se llega a una estación término, ni se debe dar marcha atrás o volver a empezar. Por poco que se haya avanzado, nunca se está en el mismo lugar de partida. La idea es provocar un aténtico processo de propulsión que repitiendo estratégicos ciclos, provoque y acompañe el desarrollo curricular, profesional y institucional como comunidade profesional de aprendizaje” (2005: 21).

Constrói-se, assim, um caminho de melhoria e inovação que exploraremos seguidamente.

5 - A assessoria como elemento de inovação na escola

Este caminho, para a melhoria da escola, funciona como uma catapulta inovadora, permitindo fazer com que os centros educativos se recriem e reformulem de modo a conseguirem melhorar. Nesta perspetiva, podemos considerar que o progresso é conseguido através da inovação. Já abordámos as funções propostas por Louis (1995), pelo que nos debruçaremos, agora, sobre as mudanças propostas por estes assessores, usando o modelo de processo. Segóvia afirma que o processo de assessoria é uma viagem rumo à melhoria¹⁴¹, usando para isso a flexibilidade e a constância por um lado e, por outro, a necessidade de o fazer com outros num processo de construção conjunta (2005: 3), em que se promova ainda a motivação para o uso de práticas educativas cientificamente fundamentadas (Otero, 2008: 1). Nesta ótica, poderá ser feita uma assessoria baseada na inovação, na investigação, na reflexão e diálogo coletivo, conforme nos sugere (Gómez, 2008) no resumo do artigo citado. Consequentemente vamos abordar neste contexto a questão da investigação como fator de inovação e melhoria no âmbito da assessoria.

Lawrence Stenhouse (1984, 1987), citado por Otero (2008), caracteriza identificadores da investigação educativa que lista assim: i) trata-se de um processo de indagação, o que exclui qualquer projeto cujos promotores já conhecem, ou julgam conhecer a resposta antes de ser iniciado; ii) é uma busca sistemática, o que impõe uma atenção especial ao modo como se desenvolve a pesquisa, exigindo ainda aos pesquisadores um cuidado específico e permanente às suas próprias decisões e ações; iii) a pesquisa científica é uma busca de conhecimento em qualquer das suas formas (seja teórica, prática ou técnica), mas esta procura adquire ainda mais importância e sentido quando o conhecimento alcançado contribui definitivamente para a melhoria da prática educativa; iv) é uma busca sistemática cuja sequência e resultados serão públicos, e isto pressupõe que o processo de investigação se insere num procedimento geral de comunicação em cujo percurso haverá lugar à criação de conhecimento científico (2008: 4). Para este fim, é-nos sugerida pelo autor a seguinte caixa de ferramentas:

¹⁴¹ Azevedo, escreve que “a melhoria das escolas é um esforço sistemático e contínuo dirigido à mudança das condições de aprendizagem e outras condições internas associadas, com a finalidade última de alcançar eficazmente as metas educativas [...] a capacidade da escola para incrementar, de forma simultânea, a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento da comunidade escolar” (2007: 49).

Figura 16 – Caixa de ferramentas de recolha de dados do assessor

| MÉTODOS | TÉCNICAS | INSTRUMENTOS | HERRAMIENTAS |
|---|---|--|--|
| Observar (escuchar y mirar): Observación | Observación participante Observación no participante Observaciones de situaciones específicas | Registros de observación Listas de control (abiertos y/o cerrados) Diario de campo Anecdotario Grabación de conversaciones | Cámara de vídeo Cámara de fotos Grabadora Cuaderno de notas Planillas de observación... |
| Preguntar: encuestación | Entrevistas individuales estructuradas y no estructuradas. Grupos de discusión | Cuestionarios abiertos y cerrados. Historias de vida Autoinformes Redacciones | Cuestionario "X" elaborado para esa ocasión. |
| Consultar fuentes documentales: documentación | | Documentos oficiales del centro (PEC, PCC,...). Actas de reuniones Reglamentos, normas escritas Libro de programaciones Comunicados a las familias, al alumnado y otras formas de expresión Fuentes bibliográficas Revista del centro Página WEB | |
| Provocar: experimentación | Provocar o crear las condiciones para que se produzca una situación | | |

Fonte: Otero (2008: 9)

De toda a ideia gerada pelo autor, resumimos de acordo com Ibañez:

“ los investigadores sociales, su trabajo no consiste en una «regogida de datos». Habría que hablar de «producción de datos», pues el proceso de apropiación de datos no es similar al de la «recolección de un fruto» (1985: 208),

considerando o sistema escolar como uma construção social de inovação onde se produz um ethos próprio de âmbito mais ou menos local ¹⁴².

¹⁴² Gómez situa esta problemática apelidando-a de ficção organizativa científico-burocrática, baseada no controle «técnico» da realidade social, e que pode ser entendido por: i) as pessoas e os sistemas sociais não devem considerar-se fins em si próprios, mas instrumentos que asseguram estabilidade económica singu-

Numa última fase deste processo de renovação, devemos ainda considerar alguns pontos importantes para uma verdadeira mudança que resultaram de alguns anos de investigação e recolha de dados da assessoria. Nos seus doze princípios para uma ética na investigação, Karl Popper salienta a necessidade da importância da sinceridade e da aprendizagem pessoal com os nossos erros (Popper, 1991): i) não é possível ter garantias suficientes de que qualquer conhecimento possa ser considerado verdadeiro e, portanto, é necessário o investigador adotar uma postura de autocritica profunda para evitar a falsificação involuntária de dados; ii) desde a validação de dados até à sua avaliação, avaliar o processo de investigação é importante, não só pela aferição da autenticidade dos dados, mas também pela apreciação do processo de melhoria e inovação produzidos; iii) ampliar os critérios de avaliação, ajuizando o percurso, o produto e o processo científico usado. Da evolução científica conseguida ao longo dos últimos anos mudaram os modos como qualquer investigador deve encarar as questões essenciais de investigação. Desde as polémicas sobre se usar métodos qualitativos ou quantitativos, até à necessidade de ampliar métodos de recolha que possam validar os dados recolhidos; iv) entre a verificação e a falsificação, a atitude de verificação durante anos foi a atitude maioritária entre os investigadores, que supunha que a atenção do investigador era virada para a consecução de todos os objetivos, e para o esquecimento de resultados que pusessem em dúvida os seus propósitos. Esta atitude provocava o aparecimento de erros de investigação, resultantes da aceitação de resultados sem ter em conta efeitos inesperados que não eram considerados (Otero, 2008: 12-14). É assim que depois de considerarmos os caminhos da inovação, nos iremos referir a esta inovação como motor de autonomia.

lar; ii) cada pessoa é um ente soberano e único que obtém os seus desejos de modo independente segundo critérios de benefício/recompensa e custo/sanção; iii) as pessoas devem estar empenhadas em moldar-se aos limites objetivos que se impõem à sua liberdade; iv) a conduta dos homens e mulheres é apenas adaptativa e reativa, os motivos e valores perdem relevância perante o peso das circunstâncias que escapam à sua compreensão, são meros portadores da lógica do sistema e v) o desenvolvimento social e humano é um problema técnico de definição objetiva (2008: 11).

6 - A assessoria como elemento de autonomia

A inovação, como atrás foi referido, pode ser considerada impulsora de um mecanismo de autonomia. Defendida por diferentes autores, esta vertente da assessoria, entronca em outras que explanámos anteriormente, nomeadamente na vertente da inovação e da colaboração. É ainda, na nossa perspetiva, uma vertente que se aproxima muito daquela que é usada nas empresas como método de assessoria, com vista à autonomia dos setores e dos funcionários que deles fazem parte. Romero afirma que o assessor deve “propiciar que las escuelas lleguen a funcionar como organizaciones autorrenovadoras, capaces de constatar qué cambio se requiere y de responder con programas innovadores e integrados” (1996: 36) ou, ainda, que devem “apoyar la institucionalización de nuevos papeles o nuevas estructuras organizativas” (idem). Por sua vez, Nicastro & Andreozzi afirmam que existe um campo dinâmico, no âmbito da assessoria, que implica “aludir a un conjunto de sucesos, acontecimientos, fenómenos y relaciones tal como se presentan e interactúan en un momento dado” (2003: 29), dando a entender que, em cada processo, se autonomize o trabalho do assessor. Esta vertente da autonomia é introduzida em Portugal pelo decreto-lei n.º 115-A/98, mais usualmente chamado de decreto-lei da autonomia das escolas. Através dele é instituída, na escola, a assessoria diretamente ligada à autonomia, embora como Coimbra afirma seja “abusivo e redutor estabelecer uma relação determinística entre assessoria e autonomia” (2007:253), contudo, também é verdade que o uso de assessorias deu autonomia à direção para que pudesse usufruir desse elemento no sentido do alargamento autónomo do seu poder de decisão. O assessor mantém-se como elemento vivo ao dispor da comunidade escolar, mais autónoma, e por isso desenvolve o trabalho que resulta da leitura local dos problemas. Numa perspetiva de comunidade aprendente, recolocamos no assessor uma ideia gerada por Formosinho & Machado:

“Não sendo fácil, torna-se aliciante este desafio de contribuir para o apoderação, pelos professores, de uma autoridade que se baseia na internalização de ideias, normas e práticas profissionais comprometidas com a melhoria dos processos de organização do ensino e a responsabilidade colectiva pelas

aprendizagens dos alunos. Especialmente num sistema tendencialmente centralizado e burocrático, como é o sistema escolar português” (2009: 67)

7 – A supervisão como assessoria na formação inicial de professores

Considerar a supervisão como um modo de assessoria é comum a vários autores e, apesar de possuir um nome diferente é, como tentaremos explicar neste subcapítulo, um modelo de assessoria. Alarcão, em pelo menos dois dos seus livros, define supervisão “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (1987: 18). Ora, esta definição de supervisão, pode complementar-se com uma outra, “a supervisão [é] uma oportunidade formativa para todos os envolvidos, onde a universidade, na pessoa de um supervisor, promove e proporciona relações de ajuda à construção de conhecimento [papel que] pode ser compreendido como assessoria externa” (Libório & Portugal, 2007: 328)¹⁴³, numa relação que de vertical, pode passar a “supervisão interpares, colaborativa, horizontal” (Alarcão & Roldão, 2008: 19), no caso de professores que se encontram em contexto de trabalho de “orientação de prática pedagógica” (Chaves, 2000: 124) e, portanto, “aquele que aconselha” (idem).¹⁴⁴

Definindo a supervisão, conforme o fizemos atrás, numa perspetiva de relação horizontal e não vertical, estamos a relacionar esta atividade com o que expusemos em todo o capítulo dado que, e lembrando Frota, autora já citada¹⁴⁵, a assessoria/supervisão fornece orientação e assistência aos professores, nas dificuldades que encontram no seu quotidi-

¹⁴³ Supervisão é para Nericí “servicio de asesoramiento de todas las actividades que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con miras a realizar en mejor planeamiento, una mejor coordinación y ejecución de las mismas, para que se atienda de forma más eficiente a las necesidades y aspiraciones del estudiante y de la comunidade, así como para que se lleven a efecto más plenamente los objetivos generales de la educación y los objetivos específicos de la escuela” (1975: 56).

¹⁴⁴ Chaves identifica a supervisão ainda como “o acto ou efeito de dirigir, de orientar ou inspeccionar” (2000: 124-127) como sendo uma das definições habitualmente entregues ao conceito. No entanto, não é esta outra concepção que queremos utilizar aqui conforme fica descrito no texto.

¹⁴⁵ Subcapítulo 3.2 sobre assessoria interna.

ano escolar. Limitamos então esta definição ao contexto da formação de professores¹⁴⁶, pois é nela que vemos um reflexo da assessoria, quer na perspectiva de Alarcão quer na de Ferra & Lopes onde afirmam “que a assessoria tem como competência a linha prioritária da melhoria da educação” (2000:10). Olhando a supervisão na função essencial da formação inicial de professores, vemos o acompanhamento por parte dos colegas que na escola fazem o apoio desta formação inicial de professores como uma verdadeira assessoria interna de apoio que se conjuga com a externa vinda da universidade, “onde as relações se desejam simétricas, visando a partilha e a troca de saberes, mas onde os papéis dos envolvidos estão definidos” (Frota, 2007: 329). Desta forma, na construção de assessorias terão sempre de ser levados em conta procedimentos de supervisão.

Podemos considerar a supervisão como um processo, primeiro porque se define como temporalmente continuada como todos os processos, depois porque é algo feito com o objetivo de “influenciar o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino [...], estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitido conhecimentos úteis para a prática profissional” (Alarcão & Roldão, 2008: 54). A essência da supervisão aparece com a “função de apoiar e regular o processo formativo” (idem) e, tal como a assessoria, serve para proporcionar “consejo o asistencia a un profesor o grupo de ellos por outro profesor comañero, supervisor, consejero [...] o asesor externo” (Eraut, 1989: 2749). Deste modo, Romero sugere que a supervisão, como assessoria, se pode fundamentar em cinco características básicas:

“Suele tener, en general, un contenido predeterminado que todo profesorado necesita aprender, y que no es específicamente relevante[...]; en los contenidos prima el énfasis en principios teóricos y técnicas, lo que suele perpetuar la separación entre teoría y práctica que caracteriza la formación inicial[...]; el foco de la formación suele ser el individuo; los formadores están claramente etiquetados como expertos.[...] pueden formar parte de la estructura administrativa, como supervisores o inspectores o incluso asesores y con frecuencia proceden del ámbito universitario; la formación se lleva a

¹⁴⁶ Afastamos a possibilidade da supervisão funcionar num sentido inspetivo, conforme foi já referenciado por autores como Ventura (2007) no artigo mencionado.

cabo fuera de los centros educativos, del contexto habitual de trabajo del profesorado, y en períodos limitados de tiempo” (1996: 26).

Por outro lado, Salgado afirma que “la función de apoyo técnico-pedagógico, que inicialmente parecía propia de la figura del supervisor, ante [una grande diversidade de equipos], ya no puede pensarse como una función individualizada” (2006: 26) sendo concludentemente uma função que não é exclusiva dos supervisores, mas uma tarefa de todos. É preciso que sejam tarefas, sobretudo em que se reflita, não apenas “el cambio, sino aprender con él” (2010: 544). Assim, das práticas e da mudança, com o objetivo de assegurar a continuidade e a dinâmica do processo “peut se conclure par une déploiement générale qui prendra la forme d’un programme de formación” (Chapus-Gilbert et al., 2011: 14), chega-se a um modelo de assessoria onde predominam fundamentalmente o apoio e a supervisão como suporte na formação inicial e continuada de professores.

8 – Assessorias em Portugal, quais são e quais foram?

Falar de assessorias em Portugal, conforme dissemos no início do pretérito capítulo, se apenas nos reportarmos às que estão legisladas, seriam caso único aquelas que ora analisámos com o nosso estudo, fruto da publicação em Decreto-lei, e que as institucionalizou em 1998. No entanto, elas já existiam em época anterior a esta publicação, e basta atentarmos, por exemplo, em Ventura quando afirma que de entre a “panóplia de funções” (2007: 59) da inspeção se encontra a assessoria, embora também afirme que um certo hibridismo de funções da inspeção não é conforme com uma função de controlo e verificação da conformidade legislativa. Assim, neste aspeto e concordando com o autor, “os inspectores têm sido principalmente agentes de controlo e fiscalização das escolas e dos professores” (idem: 61), enquanto os “assessores são mediadores que contribuem para potenciar a capacidade das próprias organizações educativas e dos professores para enfrentarem e superarem os problemas e desafios da prática educativa e da sua melhoria” (Segovia, 2005: 3). Assumimos, portanto, que a inspeção educativa foi apenas em alguns momentos verdadeira assessoria educativa, tal como nos sugerem Heitor, Gon-

çalves & Brigas, em artigo a propósito da autoavaliação das escolas com a intervenção da inspeção geral da educação quando afirmam que

“com esta actividade, a inspecção constitui-se num elemento dinâmico do Sistema Educativo, ajudando as escolas a crescer. Investe-se no papel de um agente de pressão para melhores aprendizagens e para uma escola melhor.[Este] tem como objectivos fundamentais a indução, junto das escolas, de práticas de auto-avaliação e de definição das suas próprias estratégias de melhoria, de modo a que haja cada vez mais qualidade no serviço prestado” (2007: 326).

Deste modo, seria um papel de dinamizador, numa perspetiva de assessor externo, que provoca a melhoria através da sua intervenção.

Um outro caso, que detetámos como um caso de sucesso de assessoria externa, diz respeito às Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos que, durante alguns anos, foram um dos motores de apoio às crianças com necessidades educativas especiais e, por consequência, aos professores que trabalhavam com estas crianças¹⁴⁷.

Nesta visão, poderemos considerar dois tipos de assessorias, uma externa e outra interna. A externa, suportada pelos professores especialistas colocados nas ECAE, que através do apoio permanente aos colegas nas escolas foram construindo um movimento assessor. A interna formada por professores também especialistas que, sendo apoiados por aqueles, levavam aos conselhos de turma um trabalho de apoio numa perspetiva que Martinho apelida de “locais de assessoria [...] com capacidade de ensinar” (2007: 358).

Com a publicação do Despacho-conjunto n.º 105/97 de 30 de maio, deu-se corpo à constituição das equipas de especialistas, que instituiriam as equipas de apoio e a colocação de professores com formação especializada dentro das escolas, que viriam a dar apoio aos alunos com NEE e aos conselhos de turma nos quais estes alunos estavam integrados. Lê-se neste despacho no seu ponto 4: “Para promoção de atividades de apoio educa-

¹⁴⁷ O trabalho destas ECAE desembocou na formação do grupo de educação especial que atualmente existe nas nossas escolas, com especialistas formados em educação especial em apoio aos alunos com NEE. A maioria destes professores colocados agora neste grupo de docência foram professores destacados em escolas à época dos ECAE.

tivo são colocados nas escolas, em regime de destacamento, docentes com formação especializada em áreas específicas.” E no seu ponto 4.1, como complemento, “Para orientação técnico-científica dos docentes que desempenham funções de apoio educativo especializado são designadas, em função das necessidades, equipas de coordenação ou coordenadores a nível concelhio”. Há, consequentemente, de acordo com o que se lê, a colocação de um especialista, que podemos apelidar de assessor, pois ao assessor interno, “competem aplicar novas metodologias de ensino-aprendizagem, desenvolver atividades de troca de experiências entre professores, tarefas de supervisão e orientação de professores da mesma escola” (Silva, Figueiredo, Carvalhais, & Ferreira, 2007: 179), sendo uma das tarefas do professor de ensino especial, o apoio aos colegas que, tendo alunos com NEE, não tinham nenhuma formação para lidarem com esse aluno. Foi então formada uma ligação em que o professor/assessor interno, colocado de acordo com a sua especialização, pois o docente de apoio é “o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem” ¹⁴⁸ usando de uma “atitude de autenticidade e disponibilidade” (Bártolo & Correia, 2007: 242), se compromete com uma educação inclusiva, pois “não é o aluno que se adapta à escola, mas é ela que, consciente da sua função, se coloca à disposição do aluno, [através destes professores especializados], tornando-se um espaço inclusivo” (Damasceno, Costa, & Pagan, 2007: 282).

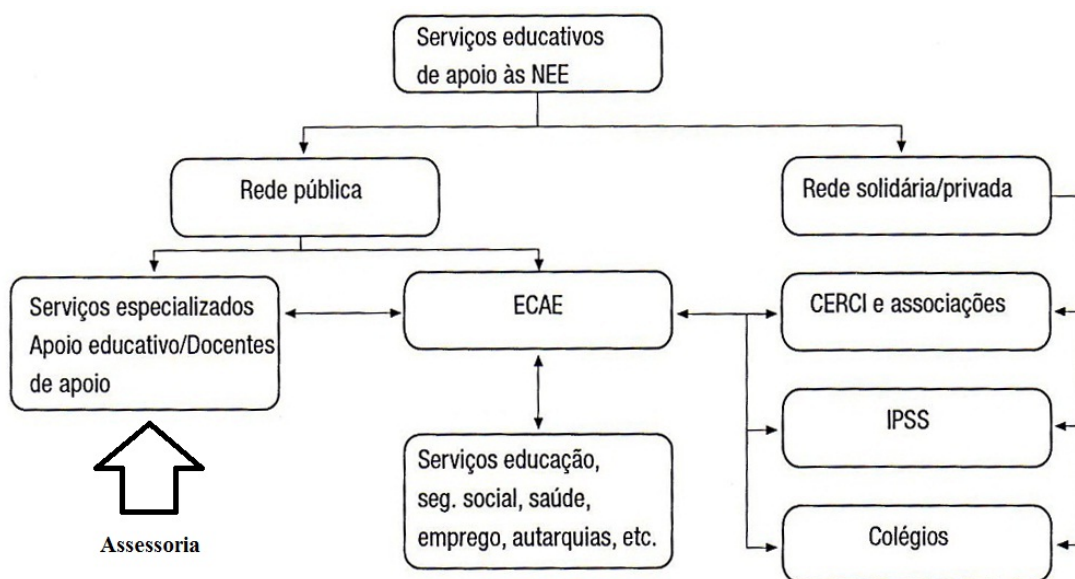
Para finalizar, a referência à educação especial na ótica da assessoria, queremos salientar que também aqui eram parametrizados os tipos de especialização que os professores deveriam ter. No ponto nove, do despacho antes mencionado ¹⁴⁹ pode ler-se que “Os educadores e professores colocados nas escolas com funções de apoio educativo são docentes habilitados com formação especializada, nomeadamente nas áreas da educação especial, da supervisão pedagógica, da orientação educativa, da animação sociocultural, ou de outra especialização vocacionada para o apoio que devem realizar”, sendo assim especialistas que usam os seus conhecimentos numa perspetiva de melhoria e de apoio à

¹⁴⁸ alínea a) do ponto 3 do despacho n.º 105/97 de 29 de Abril.

¹⁴⁹ Ponto 9 do Despacho-Conjunto n.º 105/97 de 29 de Abril

comunidade educativa, utilizando métodos específicos, portanto assessores, pois “o assessor, é aquele que presta serviço de assessoria especializada em determinado assunto” (Santos, 2007: 445). Apresentamos, de seguida, um organograma proposto por Carvalhais et al. para os serviços educativos de apoio às NEE no qual destacamos os professores de apoio e as ECAE¹⁵⁰, que considerámos assessores das nossas escolas, e que visa ilustrar o que acabámos de abordar:

Figura 17 – Organograma dos apoios educativos



Fonte: Carvalhais, et al. (2007: 104), com alteração feita pelo autor

Faremos agora apenas referência a alguns serviços de apoio dependentes do ministério e que funcionaram como assessorias externas, mas muito poucas vezes, sendo muito mais órgãos desconcentrados do ministério da educação do que propriamente serviços de assessoria. Falamos dos CAE, centros de área educativa, mais tarde coordenações de área educativa, que possuíam um departamento de apoio pedagógico, que foi um dos primei-

¹⁵⁰ Os ECAE funcionaram, nesta perspectiva, como *HUB* de comunicação, apoio e concentração de dados entre os diversos locais e serviços onde era prestado apoio educativo.

ros serviços de assessoria à gestão¹⁵¹, substituídos, posteriormente, por equipas de apoio às escolas, que ainda hoje se mantêm.

Salientamos ainda os psicólogos escolares que durante muitos anos colocados nas escolas, por concurso ou contratação, foram de enorme apoio aos professores. Foram, sobretudo, importantes para a deteção de situações problemáticas de alunos, bem como para a orientação vocacional. Hoje, não estando presentes do mesmo modo na escola, podem sempre ser considerados para apoio externo, conforme nos afirma uma psicóloga num dos emails sobre o assunto trocados connosco e que reproduzimos na íntegra no Anexo 16. Diz-nos esta profissional, com gabinete aberto que existem:

“casos práticos em que foi e ainda é realizada assessoria à escola com autorização e conhecimento prévios dos pais. Os mesmos casos remetem para dificuldades específicas da aprendizagem de diferentes origens e o procedimento foi idêntico em todos. A necessidade de articular com professores e com o psicólogo da escola tornou-se clara quando se verificou que a implementação das estratégias delineadas em gabinete, que visavam a promoção das competências e consequente desenvolvimento dos alunos, eram trabalhadas em casa e durante as consultas, existindo um período de tempo privilegiado para a sua aplicação que não era aproveitado - a aula” (Anexo16: 2).

É, portanto, um apoio externo importante porque aporta como vimos antes neste trabalho a componente de inovação e de agregação para o trabalho de equipa, representando novas propostas a apresentar às escolas.

Do aproveitamento das assessorias, ou dos apoios que não tendo esse nome foram efetivamente assessorias, parece-nos que as escolas foram sempre aproveitando o máximo que puderam. Sabemos que nem sempre foi fácil, mas sabemos também que do pesado edifício burocrático que representa o nosso sistema de ensino é muitas vezes desaproveitado o que existe e que potenciado poderia representar uma mais-valia para todos.

¹⁵¹ Quando fomos gestores escolares usámos este serviço inúmeras vezes, nomeadamente quando havia necessidade de apoio na área jurídica e de interpretação legislativa. Havia também apoio na área do pessoal não docente, educação de adultos e ensino noturno.

Esta construção de um modelo de assessoria teoriza o modo como se deve movimentar o assessor dentro dos grupos, da escola ou mesmo no trabalho direto com os professores. Falaremos seguidamente da legislação exclusivamente dedicada à assessoria.

9 – Enquadramento legislativo das assessorias em Portugal

No que toca ao enquadramento político legal das assessorias em Portugal, voltamos a reafirmar que elas existem apenas a partir do Decreto-Lei n.º 115-A/98, tendo, no entanto, sido legisladas anteriormente sob o nome de apoios ou modalidades especiais de educação. Assim, poderemos esquematizar do seguinte modo a produção legal de suporte:

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, no seu artigo 23º, pontos 1 e 2, definição das assessorias técnico-pedagógicas para apoio à direção executiva;

Despacho n.º 13 555/98 (2ª série), de 16 de Julho de 1998, regulamenta o artigo 23º define as cargas horárias a atribuir às assessorias em função do número de alunos das escolas, como devem ser recrutados os assessores e as regras especiais para assessores educadores de infância, professores do 1º ciclo ou dos cursos noturnos.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, no seu artigo 30º, pontos 1 e 2, definição das assessorias do diretor. Deixa de ser um cargo de apoio geral à direção e passa a ser um cargo de apoio direto ao diretor.

Despacho n.º 16551/2009 de 21 de julho, onde são firmados critérios de fixação das assessorias, é regulado o número de horas a atribuir, a delimitação das assessorias além da área pedagógica, e a sua possível atribuição nas áreas técnicas de contabilidade, informática, jurídica, financeira e psicologia.

Para além desta resenha legislativa, observámos que durante a vigência do Despacho n.º 13555/98, as competências atribuídas aos assessores deveriam estar consignadas nos regulamentos internos de cada unidade escolar ou agrupamento de escolas.

O nosso trabalho visava, por ser um tema pouco estudado, analisar e caracterizar as funções dos assessores técnico-pedagógicos de apoio à direção e gestão das escolas e agrupamentos de escolas, conforme foi determinado pelo Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de

Maio. Esta legislação introduziu alterações profundas na autonomia e administração escolar e na filosofia de gestão, deixando antever, no seu preâmbulo, mudanças e a inclusão de novos pressupostos na gestão:

“A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil” (Decreto-Lei n.º 115-A/98 *Decreto-lei n.º 115-a/98, de 4 de maio - regime de autonomia, administração e gestão*)

Esta mudança, sobretudo com a promessa de mais autonomia, trouxe igualmente o artigo 23º no qual se pode ler integralmente:

1. Para apoio à atividade do conselho executivo ou do diretor e mediante proposta destes, a assembleia pode autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas, para as quais serão designados docentes em exercício de funções na escola.
2. Os critérios para a constituição e dotação das assessorias referidas no número anterior são definidos por despacho do Ministro da Educação, de acordo com a população escolar e o tipo e regime de funcionamento da escola.

Esta decisão, baseada no modelo de assessoria empresarial, que apoia fundamentalmente a gestão nas suas tarefas, fica melhor definida depois da conjugação dos dois pontos do artigo 23º, tendo sido posteriormente regulamentados através do despacho regulamentar n.º13555/98, de 16 de julho do mesmo ano. Neste despacho aparece a parametrização

das assessorias de onde podemos salientar: escolha pelo diretor de até dois assessores com redução de componente letiva; um assessor para os cursos noturnos (3º assessor), em escolas com mais de 100 alunos, de modo a poder assessorar a direção nesta parte do dia; a fixação das competências do assessor no regulamento interno; a escolha de cada assessor decorre, de entre os professores do agrupamento/escola, com a formação adequada ou de acordo com o projeto educativo.

Posteriormente, na modificação legislativa produzida pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, relativa ao novo modelo de autonomia, gestão e administração dos estabelecimentos de ensino público, pode ler-se no seu artigo trigésimo o seguinte:

1 — Para apoio à atividade do diretor e mediante proposta deste, o conselho geral pode autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas, para as quais são designados docentes em exercício de funções no agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

2 — Os critérios para a constituição e dotação das assessorias referidas no número anterior são definidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, em função da população escolar e do tipo e regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

Observando as duas publicações, com um intervalo de 10 anos, concluímos pela continuidade, pois a redação dada aos dois artigos é similar. No entanto, no artigo trigésimo notamos uma diferença na redação e nos pressupostos. Enquanto no diploma de 1998 a assessoria era autorizada pela assembleia, mediante proposta do Diretor/Presidente do Conselho Executivo, para apoio do conselho executivo ou diretor, no diploma de 2008 torna-se numa assessoria de “apoio à actividade do cargo de diretor”. Passam, além disso e ao contrário do legislado anteriormente, a estar fixadas as assessorias pedagógicas e técnicas, como a seguir se transcreve¹⁵²: “para além da área pedagógica, a prestação de

¹⁵² Como se verá, aquando da explanação dos resultados da nossa investigação, as assessorias cobriam variadíssimas áreas de intervenção.

serviços técnicos de apoio nas áreas contabilística, informática, jurídica, financeira e de psicologia” (artº 1º ponto 2 do despacho n.º16551/2009 de 21 de Julho). Assim ficam limitados os tipos de apoio nos quais o diretor pode ser assessorado, enquadrando-se de alguma forma o modo como deverá ser a formação do diretor¹⁵³.

¹⁵³ Extrapolação exclusivamente da nossa responsabilidade. A inclusão de assessorias específicas na lei permite entender que a formação do diretor deve ser sólida em áreas não passíveis de apoio, enquanto noutras poderá ser assessorado por alguém especialista no assunto.

PARTE II - Estudo Empírico

Capítulo IV - Opções Metodológicas e design da investigação

O nosso trabalho empírico partiu da premissa de que a identidade da assessoria nas escolas se concretizou através do preenchimento de necessidades específicas de cada uma das escolas/agrupamentos e, ainda do que ao diretor assiste, por direito consignado na lei, o preenchimento, por especialistas, de áreas que não domina¹⁵⁴. Importava, desde o início, conhecer e caracterizar as funções do assessor nas nossas escolas

Assumimos portanto uma metodologia que tem por base o inquérito por questionário, preparado e suportado através de entrevistas semiestruturadas na fase exploratória, usando uma ferramenta moderna e atual,¹⁵⁵ complementado com análise documental necessária à caracterização¹⁵⁶ dos assessores, por parte das escolas, do preceituado na lei. Faremos uma análise do percurso desenvolvido, tendo como horizonte que “as ciências sociais possuem particularidades que lhe conferem um estatuto especial, quando o principal objectivo de determinada investigação é a compreensão de fenómenos e comportamentos particulares” (Costa, 2006: 90).

¹⁵⁴ Das leituras que fizemos, retivemos da dissertação de mestrado de Flora Costa, retirado das suas observações no ambiente diário de um conselho diretivo, o seguinte texto: “Os Assessores (uma professora e um professor) são também responsáveis pela área pedagógica. A Assessora dá apoio a nível pedagógico e burocrático, funcionando um pouco como braço direito do Diretor, com quem partilha algum trabalho mais administrativo relacionado com a área de alunos, os programas informáticos, as comunicações aos docentes, a correção de lapsos em atas dos diversos órgãos, o lançamento de faltas dos alunos, etc. A Assessora é vista como mais um elemento do órgão de gestão, participando com voz ativa nas reuniões e tomando algumas decisões, como pudemos constatar ao longo do estudo. Num determinado momento da entrevista, o Diretor refere-se ao Conselho Executivo, como sendo constituído por *cinco elementos* e pudemos observar que, efetivamente, a Assessora passa tantas horas no gabinete de trabalho como qualquer um dos restantes elementos do Conselho Executivo. O outro Assessor é responsável pela área da segurança e disciplina, duas das grandes preocupações apontadas pelo Diretor na entrevista. Este Assessor só esteve presente no gabinete em dois momentos pontuais, pois, segundo me explicou o Diretor, a especificidade das tarefas que lhe estão destinadas faz com que a sua presença e o seu trabalho dependam de uma solicitação concreta do órgão de gestão” (Costa, 2006: 115-116).

¹⁵⁵ Tecnologia de recolha de dados Ative Server Pages, com injeção direta dos dados recolhidos em MS-SQL server 2008, a operar nos servidores do centro de informática da Universidade de Aveiro. Para tal obtivemos por parte do nosso orientador autorização institucional para requerermos este uso.

¹⁵⁶ O papel do assessor deve estar descrito no Regulamento Interno de acordo com os despachos de parametrização das assessorias. Por este motivo analisámos Regulamentos Internos que nos permitiram obter dados concretos sobre o modo como este assunto está abordado nestes documentos.

Explicaremos igualmente os caminhos que nos levaram à obtenção de dados e as conclusões a que chegaremos mais adiante.

4.1 - A escolha da metodologia

Propor uma investigação empírica foi para nós um dos desafios constantes da nossa caminhada, pois, perante o desafio de estudar os assessores nas escolas, urgia perceber de que modo e que importância tinha conhecer as características do seu trabalho e o modo como o faziam. Entrementes, era fundamental saber qual o tipo de assessoria que as escolas tinham, e as razões para a sua escolha. Era importante ainda fazer uma caracterização geral dos assessores, dada a inexistência deste tipo de informação. Perante este cenário, o problema colocado situava-se concretamente na capacidade de elaborarmos uma questão, que pudesse ser respondida, de modo eficaz, através do nosso trabalho, pois “há um problema quando sentimos a necessidade de preencher o desvio entre uma situação de partida insatisfatória e uma situação de chegada desejável” (Chevrier, 2003: 66), neste caso a problemática dos assessores. Teremos, assim, como problema de investigação, uma relação entre um saber atual, que é insatisfatório, e um saber procurado desejável, pelo que um “problema de investigação é um desvio consciente entre o que sabemos e o que deveríamos saber” (idem: 67). Sabemos que esta investigação será pertinente na medida em que se conseguir “estabelecer uma relação sólida entre o já conhecido e o que era até agora desconhecido” (Selye, 1973: 106) e ainda, segundo o mesmo autor, porque “uma coisa vista mas não reconhecida no que diz respeito à sua importância e às suas relações com outras coisas não é uma coisa conhecida” (idem: 107).

Perante este cenário, a escolha dos assessores técnico-pedagógicos como objeto de estudo, a sua caracterização e o modo como estão a ser utilizados na escola coloca à investigação algumas dificuldades, pois havendo poucos estudos sobre os assessores em Portugal¹⁵⁷, e fundamentalmente sobre os assessores enquanto elemento de apoio à direção

¹⁵⁷ Alguns artigos publicados no IV Simpósio sobre organização e gestão “A assessoria na educação em debate” (2007) contam para esta minoria (Lima, Coimbra, Bexiga, Azevedo), dado que a maioria dos outros estudos que existem se dirigem à assessoria externa ou a atividades de apoio pedagógico direto (inspeção do ensino, educação especial, serviços de psicologia).

unipessoal na escola, se tornava premente a sua realização¹⁵⁸. Por outro lado, a posição do investigador enquanto assessor técnico-pedagógico num agrupamento de escolas, e na Direção Regional de Educação do Centro, durante alguns anos, dava o ímpeto necessário ao desenvolvimento de questões e problemáticas, quiçá, não percebidas numa opção descontextualizada de investigação¹⁵⁹. Esta investigação, de feição quantitativa, implica que o investigador “elabore um plano de investigação estruturado, com objectivos e procedimentos de investigação indicados pormenorizadamente” (Carmo & Ferreira, 1998: 178) porque “os métodos quantitativos são essenciais aos estudos sociais, sendo principalmente através da ajuda de tais métodos que esses estudos podem ser expostos ao ranking das ciências” (Fonseca, 2008: 5). Queremos que o nosso estudo atinja níveis de profundidade e de interpretação dos resultados que nos deem possibilidade de retirar conclusões sérias, refletindo permanentemente sobre o trabalho realizado pois “o projecto e a metodologia da investigação estão a ser continuamente definidos e redefinidos pelo investigador” (Burgess, 1997: 33) estando nós próprios avisados que “as estatísticas, se não forem aplicadas a um quadro social cuidadosamente delimitado e verificado, apenas representam manipulações matemáticas com os grandes números” (Gurvitch, 1968: 10-11).

4.1.1 - Uma abordagem quantitativa

Esta abordagem tem origem no “paradigma clássico” (Terence & Filho, 2006: 1:), num entorno empírico, dado que as nossas “respostas devem partir de fatos” (Martins, 1999: 7), e foi isso que quisemos realizar com este trabalho, pois, em função da especificidade

¹⁵⁸ A reorganização legislativa que resultou na exclusão das horas atribuídas à assessoria (despacho 16551/2009), para passarem a ser retiradas da componente global de horas da escola, constitui um motivo para que muitas assessorias fundamentais deixem de existir no espaço escolar.

Esta informação consta do despacho nº 5328/2011 de 28 de março que organiza o ano letivo 2011/2012, continuado e confirmado pelo despacho 13-A de 2012 relativo à organização do ano escolar de 2012/2013.

¹⁵⁹ O investigador foi assessor pedagógico na escola onde leciona durante 2 anos, entre 2006 e 2008, retornando a esta posição em 2010, o que levou a estar fora da assessoria no momento da realização do trabalho. Foi ainda assessor técnico na DREC e CAE de Aveiro, na área de informática, entre 2002 e 2006, e assessor da diretora do SEBRAE para a área da informática, aquando da sua permanência no Brasil, em projetos de desenvolvimento sustentável no interior do sertão nordestino no ano 2000/2001.

do nosso estudo, decidimos englobar todos os assessores¹⁶⁰ da área de abrangência da DREC¹⁶¹.

Na área educativa, esta abordagem pretende ter uma abrangência que permita descobrir como se regem os fenómenos educativos. Este foco deve ser estruturado a partir de cinco pressupostos interrelacionados :

“A teoria deve ser universal, não vinculada a um contexto específico nem às circunstâncias em que se formulam as generalizações. Os enunciados científicos são independentes dos fins e dos valores de cada indivíduo, a função da ciência limita-se a descobrir as relações entre os factos. O mundo social existe como um mundo de variáveis. Estas são elementos distintos e analiticamente separáveis num sistema de interações. A importância de definir as variáveis operacionalmente e que os resultados sejam fiáveis. Os conceitos e generalizações só devem basear-se em unidades de análise que sejam operacionalizáveis e a importância da estatística como instrumento de análise.”
(Popkewitz, 1988: 66)

Assim, encontramos neste paradigma qualitativo um caminho a percorrer para atingir os nossos objetivos. O uso do inquérito por questionário foi precedido por duas entrevistas semiestruturadas, nas quais procurámos, através do diálogo semi-conduzido com os entrevistados, encontrar as questões chave a colocar no nosso inquérito principal, já que as “entrevistas preliminares podem ser situadas no extremo [...] do *continuum* de formalidade [...] sendo nesta etapa que um investigador se encontra quando tenta saber que tópicos e áreas são importantes” (Bell, 1997: 121). Fazendo parte da tipologia metodológi-

¹⁶⁰ Embora o estudo seja relativo aos assessores e, ainda que estes tivessem também sido chamados a participar com um questionário, tratado a seu tempo, a relação principal investigador-respondente foi com os diretores. Quisemos perceber todo o envolvimento do assessor na escola, e a sua relação com a escola e a direção. Assim, foram contactados os 201 diretores em funções que eram responsáveis pelos assessores de toda a região da DREC, que era a globalidade do nosso estudo na data do seu início.

¹⁶¹ Direção Regional de Educação do Centro com sede em Coimbra - O investigador foi assessor de informática na DREC, entre 2002 e 2006 em exclusividade, conhecendo por isso o universo das escolas e agrupamentos envolvidos no estudo.

ca qualitativa, estas duas entrevistas serviram para nos apontar algumas direções, sentidos e caminhos a percorrer no porfiar da nossa investigação empírica¹⁶².

4.1.2 - O auxílio do paradigma qualitativo na fase exploratória.

Optámos neste trabalho, e conforme Raymond Quivy (1992) nos elucida no seu livro *Manual de investigação em ciências sociais*, por usar duas entrevistas exploratórias como fase de preparação da recolha de dados: “as entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 69). Podemos assim sintetizar os contributos deste tipo de entrevista exploratória nos seguintes pontos: “afinamento do problema; construção da problemática do estudo; construção do modelo de análise; definição de pistas de abordagem do objeto de estudo e estruturação do corpo de hipóteses de trabalho” (Pardal & Correia, 1995: 67).

A nossa fase exploratória comportou “entrevistas preliminares” (Bell, 1997: 121) nas quais foram colocadas algumas questões a dois assessores, pois “sendo testemunhas privilegiadas [...] são pessoas que, pela sua posição, ação ou responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 71) e estavam, por conseguinte, em excelente posição para nos auxiliar na formulação das questões do inquérito.

Na entrevista semiestruturada, o investigador tem uma lista de questões ou tópicos a serem cobertos (guião de entrevista), mas a entrevista em si permite uma relativa flexibilidade. As questões podem não seguir exatamente a ordem prevista no guião e podem, inclusivamente, ser colocadas questões que aí não se encontram, no decurso da entrevista. Todavia, de uma forma geral, a entrevista segue o plano pré-estabelecido. Assim as nossas entrevistas semiestruturadas “ou semi-directivas” (Quivy & Campenhoudt, 1992:

¹⁶² Tornar o questionário claro, objetivo, sem questões dúbias, e de fácil resposta, não dando ensejo a que houvesse a possibilidade de acontecer aquilo que já se chamou atrás neste trabalho de *resistências ativas*, foi uma das preocupações constantes com o nosso estudo.

192), apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo o rumo que considere adequado, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspetos que considere mais relevantes.

Entre as principais vantagens das entrevistas semiestruturadas, contam-se algumas que discriminamos: “A possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspectivas); a possibilidade do/a investigador/a esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem, é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, definição de novas estratégias e seleção de outros instrumentos” (Bryman, 2004: 314).

De acordo com Carmo & Ferreira, os passos para a construção de uma qualquer entrevista, válidos para a entrevista semiestruturada devem ser: “definir o objetivo; construir o guião da entrevista; escolher os entrevistados; preparar as pessoas a serem entrevistadas; marcação de data, hora e local e preparar o(s) entrevistador(es)” (1998: 133).

Por este motivo, definimos para a nossa entrevista o seguinte objetivo: “Recolher opiniões de dois assessores com vista à construção do questionário a ser respondido posteriormente por diretores e assessores”

De acordo com Lüdke & André, na entrevista semiestruturada “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (2005: 33-34), enquanto Moser & Kalton argumentam que a entrevista “é uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado” (1972: 271). É fundamental, para o objetivo inicial da entrevista, parametrizar as questões, de modo a serem abordadas de maneira aberta pelo entrevistado. Elaborámos então sete questões, constantes do Anexo 4 a este trabalho, e que constituem o seu guião, com a finalidade de responder às dúvidas que precisávamos ver esclarecidas. Das respostas a estas questões (Anexos 5 e 6), e do diálogo entretanto mantido com estes dois assessores, reavaliámos o

nosso trabalho e elaborámos o questionário *online* que apresentámos aos diretores e assessores.

As questões basearam-se em pressupostos relativos ao cargo de assessor, nomeadamente aqueles que têm a ver com o tipo de atividade exercida. Foram elas perguntas relativas à escolha do assessor pelo diretor, cumprimento de: horários, objetivos fixados, competências atribuídas, pagamento de horas extra e atividades extra, e ainda quanto ao sentido de lealdade do assessor. As repostas dos dois assessores estão transcritas nos Anexos 5 e 6.

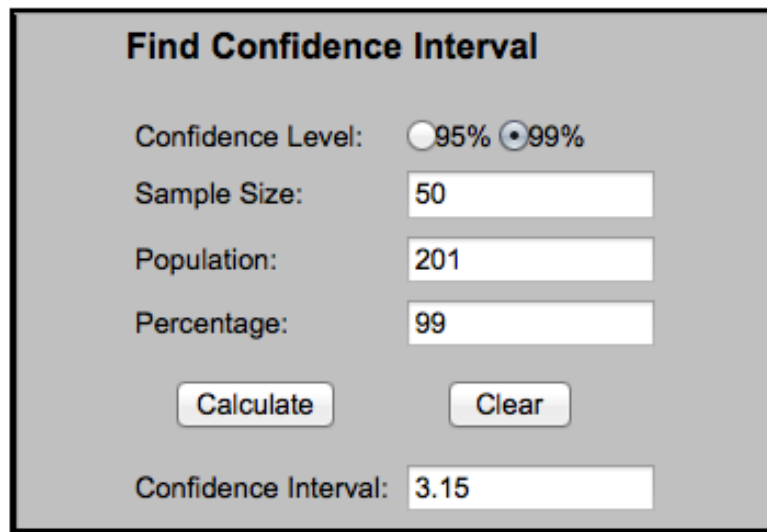
4.1.3 - Análise documental

Perante a diversidade de dados documentais relativos às escolas e agrupamentos de escolas disponíveis na internet,¹⁶³ “o investigador é posto perante o dilema de encontrar as melhores ferramentas de informação, de fazer a sua investigação sob diferentes modos que evoluem constantemente e de fazer a seleção destes avaliando as informações assim como a respectiva pertinência” (Boisvert, 2003: 97-98). Apesar da imensidão de informação, o investigador é colocado diante de uma dúvida porquanto “iludir-se-ia se pensasse que tudo se encontra na internet” (idem:105) que seria o meio mais célere de obter o maior número de informações. Na análise documental, realizada no nosso trabalho, tivemos como objetivo utilizar uma amostra relativa à totalidade das escolas portuguesas.

Esta análise envolveu um universo equivalente a 25% das escolas em estudo o que coloca o intervalo de confiança em 3,15% como podemos ver na figura seguinte:

¹⁶³ De acordo com o Ministério da Educação, cada agrupamento de escolas e escola não agrupada possui, neste momento, um site de informação, mais ou menos elaborado, de onde se podem retirar documentos importantes de análise dos quais são exemplos: os projetos educativos, os regulamentos internos, os planos de atividades e as planificações de entre outros.

Figura 18 – Intervalo de confiança para o estudo dos regulamentos internos



Find Confidence Interval

Confidence Level: ☐ 95% ☒ 99%

Sample Size:

Population:

Percentage:

Confidence Interval:

Fonte: <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>

Esta análise dos regulamentos internos serviu-nos para conferir alguns complementos investigativos relativos ao tema, pois “muitas vezes só se torna possível a investigação a partir de documentos”(Gil, 1994: 160), o que foi o nosso caso ¹⁶⁴.

Da leitura da legislação, ressalta que “no regulamento interno da escola ou do agrupamento serão fixadas as competências que cabem aos assessores previstos nos termos do presente despacho”, (ponto 7 do Despacho nº13555/98 de 16 de julho) e, portanto, para percebermos o que os assessores fazem e quais as atribuições que lhes estão conferidas, teríamos que fazer esta consulta.

Nesta análise obtivemos algumas vantagens entre as quais se encontram:

“Economia de tempo relativamente à recolha [dos documentos presentes na internet nas páginas web das escolas]. Permitir evitar o recurso abusivo a sondagens e questionários, que sendo muito frequentes [e uma das partes do nosso estudo] acabam por aborrecer as pessoas e desmobilizá-las do inquérito principal. Importância dada pela disponibilização online que muitos do-

¹⁶⁴ Para o cálculo da amostra válida usámos uma ferramenta online no site <http://www.surveysystem.com/> (Página consultada em 20-08-2011).

cumentos hoje têm, estando ao alcance do investigador em qualquer parte do mundo, acessível pela internet.” (baseado em Quivy & Campenhoudt, 1992: 203-204).

Recolhemos das páginas de cinquenta escolas¹⁶⁵, os respetivos regulamentos internos que se dividiram deste modo:

- 13 Escolas Secundárias¹⁶⁶
- 32 Agrupamentos de Escolas
- 5 Escolas Básicas Integradas

Deste universo arbitrário, dezoito escolas são do norte, vinte e quatro do centro e oito do sul, sendo ainda vinte e duas da região litoral e vinte e oito do interior do país. Da análise documental realizada aos regulamentos internos damos conta na apresentação de resultados.

4.1.4 - Inquérito por questionário

O inquérito consiste numa “interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar. Neste caso o investigador intervém colocando questões, mas sem intenção explícita de modificar a situação na qual atua enquanto inquiridor” (Ghiglione & Matalon, 1997: 8). Atendendo ao nosso plano de trabalho, era este o tipo de técnica que se adequava ao trabalho que desenvolvíamos. Ao nosso alcance estava a possibilidade de realizar uma recolha de dados em formato eletrónico e, por isso, faremos seguidamente algumas considerações sobre o assunto.

O inquérito eletrónico

No momento em que concebemos a realização deste trabalho, percebemos esta ferramenta como um meio através do qual se recolhe de “forma organizada e previamente estruturada [...] na população pesquisada informações adicionais e complementares so-

¹⁶⁵ O critério de escolha foi: as primeiras cinquenta escolas, que numa pesquisa num motor de busca <http://www.Google.pt>, pelas palavras chave “regulamento interno” apareceram sequencialmente.

¹⁶⁶ Uma das escolas secundárias é de ensino artístico.

bre determinado assunto sobre o qual já se detém certo grau de domínio “ (Silva, 1997: 410). Há algum tempo começou a ser usado o formato eletrónico com o fim de tornar mais ágil e menos onerosa a recolha de dados.

Antes de falarmos neste meio de recolha de dados, passaremos em revista um estudo sobre métodos de recolha de dados onde o inquérito por questionário consta como meio de coligir informação.

O questionário era enviado por correio ou entregue em mão, em suporte papel “endereço indirectamente pelo correio ou por qualquer outro meio”(Quivy & Campenhoudt, 1992: 188). Este detém sobre os demais formatos de recolha de dados vantagens e desvantagens, algumas das quais foram sistematizadas num quadro que apresentamos a seguir onde constam além deste a entrevista pessoal e a entrevista por telefone:

Quadro 17 – Quadro comparativo entre meios de recolha de dados

| Característica | Descrição e Observações | Entrevista pessoal | Entrevista por telefone | Questionário auto-preenchido (correio) |
|----------------------|---|--------------------|-------------------------|--|
| Versatilidade | Possibilidade de esclarecimento de dúvidas e utilização de material de apoio. | Alta | Média | Baixa |
| Custo | Horas de trabalho, deslocamento e nível da equipa. | Alto | Médio | Baixo |
| Tempo para aplicação | No caso da entrevista, o tempo pode ser reduzido aumentando o número de entrevistadores. A devolução do questionário ocorre, em maior volume, 2 a 3 semanas após o envio. Para reduzir o prazo pode ser feito o envio correspondência estimuladora. | Alto | Baixo | Médio |
| Controle da amostra | Controle em relação a quem respondeu e se este constitui uma amostra representativa da população. | Alto | Médio | Baixo |
| Quantidade de dados | Quantidade de dados possível de se obter. | Alta | Média | Média |

| Característica | Descrição e Observações | Entrevista pessoal | Entrevista por telefone | Questionário auto-preenchido (correio) |
|---|--|---|-------------------------|--|
| Qualidade dos dados | Grau em que os dados estão livres de vieses em função do método de coleta. | A qualidade dos dados depende da fonte de vieses consideradas (quadro 17) | | |
| Garantia de anonimato | O anonimato ajuda a coleta de dados sinceros, mas dificulta o controle da amostra | Baixa | Baixa | Média |
| Habilidade exigida para aplicação | Perfil de qualificações dos entrevistadores. | Alta | Alta | Baixa |
| Uniformidade da mensuração | Padronização de frases, ordem das perguntas, opções de respostas. | Baixa | Média | Alta |
| Índice de resposta | Pressão para obtenção de respostas. | Alto | Alto | Médio |
| Nível educacional exigido dos respondentes | O questionário auto preenchido é mais adequado para públicos com educação formal elevada, restringindo a sua possibilidade de aplicação. | Baixo | Baixo | Alto |
| Possibilidade de verificação da sinceridade das respostas | Possibilidade do entrevistador observar o comportamento do entrevistado. | Alta | Baixa | Baixa |
| Tamanho da amostra | Quantidade de pessoas na amostra | Pequena | Grande | Grande |

Fonte: Vasconcelos & Guedes (2007) e Mattar (1999)

Da leitura do quadro 17, constata-se que “a aplicação do questionário exerce uma menor pressão para obtenção de respostas, exceto no caso da entrega e recolhimento pessoais. Observa-se nesse caso que os respondentes têm mais tempo para preencher as informações e espera-se que tendam a fazê-lo com mais qualidade informacional” (Vasconcellos & Guedes, 2007: 5). Assim, esta análise configura ainda a questão da qualidade dos da-

dos recolhidos, e que apresentamos da mesma fonte, havendo a possibilidade de viés¹⁶⁷ na sua recolha de dados:

Quadro 18 – Possibilidade de ocorrência de erros na recolha de dados

| Fonte de viés | Nível de ocorrência de viés | | |
|---|-----------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| | Entrevista pessoal | Entrevista por telefone | Questionário autopreenchido (correio) |
| Garantia de anonimato | Alto | Médio | Baixo |
| Questões de entendimento difícil | Baixo | Médio | Alto |
| Uniformidade das mensurações | Alto | Médio | Baixo |
| Conhecer todas as questões antes de responder | Baixo | Baixo | Alto |
| Fraude do entrevistador | Alto | Baixo | Baixo |
| Dificuldade de supervisão e controlo | Alto | Médio | Baixo |
| Influência do entrevistador | Alto | Alto | Baixo |
| Não sinceridade das respostas | Baixo | Alto | Alto |

Fonte: Vasconcelos & Guedes (2007: 6)

Ainda de acordo com os autores, o questionário por correio apresenta vários pontos fortes e fracos. Dos pontos fortes, salientamos, baixo custo, alta garantia de anonimato e alta uniformidade de mensuração, encontrando-se os seus pontos fracos na baixa versatilidade, no baixo controle da amostra, no baixo índice de resposta, no alto nível de educação exigido ao respondente e na baixa possibilidade de verificação de respostas (idem: 7).

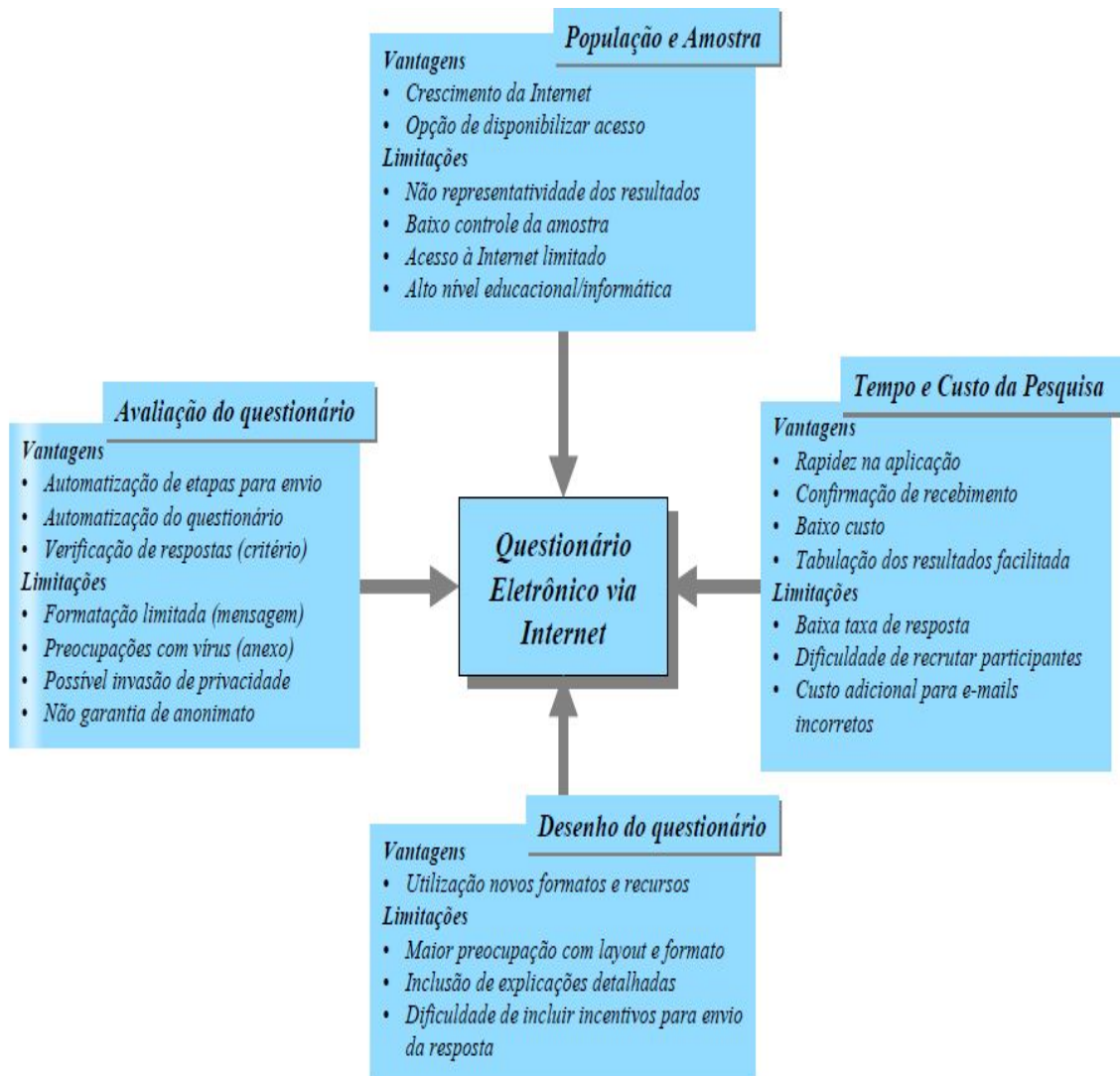
Assim, surge a possibilidade de se encontrar uma alternativa a este questionário enviado por correio, sendo o uso da internet uma dessas possibilidades. Podem-se usar dois tipos de questionários por internet, o questionário enviado por correio eletrónico, vulgo *email*, e o questionário colocado online numa página web, construída propositadamente para o efeito¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Termo usado no original e mantido por nós, com o sentido de se encontrar durante a investigação resultados erróneos, oblíquos e pouco fiáveis.

¹⁶⁸ Existem, à época da escrita deste trabalho, já desenvolvidos na internet, e disponíveis gratuitamente variados sites que disponibilizam a possibilidade de se construírem e recolherem dados para os mais vari-

Das vantagens e desvantagens do questionário online na internet, retiramos ainda de Vasconcelos & Guedes uma figura elucidativa (Figura 19):

Figura 19 – Vantagens e desvantagens do questionário via internet.



Fonte: Vasconcelos & Guedes (2007: 15)

Entendido o contexto, exploradas as questões adjacentes aos questionários eletrônicos, após as entrevistas semiestruturadas realizadas, colocou-se-nos o problema dos cuidados

ados fins. Exemplos disso são <http://freeonlinesurveys.com/>, <http://pt.surveymonkey.com/>, <http://www.benchmarkemail.com/> (Páginas consultadas em 18-08-2011).

a ter na realização destes questionários, que pretendíamos que se correlacionassem, pelo que decidimos construir um dirigido ao diretor e outro aos assessores.

Depois de elaborados e colocados online para possibilidade de análise em <http://assessoria.web.ua.pt> foram enviados ao MIME¹⁶⁹ (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar) do Ministério da Educação, para serem avaliados, de modo a que fossem considerados passíveis de serem aplicados em meio escolar. Do que expusemos ao MIME e das respostas obtidas, damos conta no Anexo 8, interessando apenas para esta parte do trabalho, que o inquérito “foi autorizado, pois cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal” (MIME, Anexo 8). O questionário seguiu um modelo de recolha de dados de resposta fechada de modo a evitar o viés que existe necessariamente nas perguntas de resposta aberta (Anexos 1 e 2) e que expomos em pormenor mais à frente neste trabalho.

4.2 - Uso da estatística como auxílio para as conclusões

O nosso trabalho assentou em análise estatística e cruzamento de dados obtidos por duas vias: a primeira relativa à análise de documentos, neste caso os Regulamentos Internos de 50 escolas; a segunda o questionário aos diretores e assessores.

Quanto aos Regulamentos Internos, elaborámos uma tabela de dupla entrada em folha Excel (Anexo n.º 17) de forma a realizarmos contagens estatísticas que apresentamos mais tarde.

Quanto aos dados recolhidos dos diretores e assessores, usámo-los com a finalidade de obter informação que fosse cruzada entre si de modo a podermos obter conclusões para o nosso trabalho.

¹⁶⁹ Ao MIME foram enviados os questionários em formato *word*, e disponibilizada a página *online*, com a finalidade de poderem ser analisados, quer no seu conteúdo quer na forma dinâmica como eram apresentados, bem como os dados recolhidos.

Durante a apresentação das tabelas e gráficos, exibiremos sempre a dimensão total da nossa amostra com a letra N, que é o número total de indivíduos incluídos no estudo. Baseamos a nossa indicação no seguinte quadro retirado da literatura consultada:

Figura 20 – Uso da variável N para representar a totalidade dos dados

| | |
|------------------------|---|
| $\sum_{i=1}^K n_i = N$ | em que: N é a <i>dimensão da amostra</i> ou <i>efetivo total</i> : número total de observações da coleção ou amostra; n _i é a frequência absoluta da i-ésima observação (i varia de 1 a K) |
|------------------------|---|

Fonte: Pardal & Lopes (2011: 130)

Um dos resultados que pretendíamos, desde o início, retirar deste nosso trabalho prendia-se com a possibilidade de fazer um cálculo do custo das assessorias nas nossas escolas, e relacioná-lo com a opinião dos diretores em função do total aproveitamento deste recurso. Por isso, apresentaremos ainda uma comparação entre estes custos e os associados à contratação de especialistas externos, nomeadamente nas áreas em que atualmente a legislação permite assessorias.

Para este exercício, elaborámos uma tabela cruzada entre o número de horas atribuídas a cada assessor e os seus índices de vencimento. Calculámos assim em função das horas atribuídas a cada assessor e do seu índice de vencimento, o custo hora e, na sequência deste custo, o custo médio hora do assessor. Com estes custos médios das horas dos assessores, comparámos com o custo hora de assessorias especializadas contratadas a empresas das áreas e retirámos as nossas conclusões no final.

Consultámos durante o nosso estudo alguns profissionais das áreas permitidas pelo despacho n.º16551/2009, no tocante ao uso de assessorias¹⁷⁰. Assim, indagámos dois juris-

¹⁷⁰ “Além da área pedagógica, a prestação de serviços técnicos de apoio nas áreas contabilística, informática, jurídica, financeira e de psicologia “ ponto n.º2 do artigo 1º do despacho n.º 16551/09.

tas com experiência em apoio a escolas/diretores, duas empresas de assessoria informática, duas empresas de contabilidade com experiência em contabilidade de organismos públicos, e uma empresa de psicologia de educação. Quanto à área financeira, ambas as empresas de contabilidade, que colaboraram no estudo, são constituídas por economistas e portanto os custos com assessorias serão iguais aos custos apresentados para a contabilidade.

Para este estudo, pedimos a cada uma das entidades externas, referidas no parágrafo anterior, que nos fizessem um orçamento para a prestação de assessoria baseados na média de horas semanais que encontrámos nos assessores das escolas. Esta média calculada, foi obtida tendo por base as 1276 horas semanais, total de horas recolhido do questionário e que representam o total de horas trabalhadas, divididas pelo número de assessores o que deu como resultado final 7,3 horas despendidas por semana por cada assessor.

Assim, em função deste número, pedimos aos assessores externos que nos dessem um orçamento de custos, tendo como base uma média de trabalho semanal de 7 horas, em assessorias a prestar nas escolas.

No caso dos juristas, a informação foi obtida por escrito, num dos casos, preenchendo o texto do email recebido a totalidade do Anexo 13; no outro caso, o contacto foi feito telefonicamente, tendo este jurista corroborado as informações já obtidas através do primeiro jurista.

Quanto às empresas de assessoria informática, ambas empresas com balcão aberto ao público, uma apresentou um orçamento exemplo, cópia de um enviado a um agrupamento de escolas¹⁷¹, e que, apesar de ser diferente do que solicitáramos, foi conseguida a nossa pretensão de conhecimento sobre os valores por hora destes serviços. Na segunda empresa de assessoria informática, este valor foi obtido oralmente ao balcão, e de resto, confirmada pelo investigador em tabelas presentes no local de atendimento público da companhia. Esta deslocação ao balcão da empresa, líder do mercado da informática em Portugal, foi realizada depois dos contactos, quer por via eletrónica, através de email, quer telefonicamente, terem tido resultados infrutíferos.

¹⁷¹ Anexo 14 do nosso trabalho.

No que toca às empresas de contabilidade, optámos por contactar ambas por telefone para saber se poderiam enviar um orçamento. Dadas as respostas negativas, com a argumentação “não temos tempo nesta época para providenciar um orçamento”, sugerimos que nos dessem um preço hora para este tipo de trabalho, o que foi prontamente acedido¹⁷², e que foi de 700 € /mês para 12 horas de trabalho semanais, e portanto 700 € /mês para 48 horas de trabalho.

Quanto aos serviços de psicologia, enviámos um email a dois gabinetes de psicologia educativa, tendo apenas um deles respondido positivamente à nossa solicitação. Esta resposta extrapolou o nosso pedido. No entanto registámos com muito agrado a enorme vontade de colaboração que se reflete no email que apresentamos na totalidade no Anexo n.º 16.

Questionários e procedimentos

O primeiro questionário, dirigido ao diretor, era constituído por três páginas *web* que apelidaremos partes¹⁷³. A primeira parte com dados biográficos anónimos, pessoais e profissionais sobre o(s) assessor(es), a segunda com dados sobre a importância do assessor para a escola, utilizando escalas de Likert¹⁷⁴, e quatro perguntas de resposta aberta mais focalizada sobre a assessoria em geral na escola. A terceira e última parte incluía dados básicos pessoais e profissionais sobre o próprio diretor, e uma caixa de resposta aberta para, se assim o desejasse, expressar a opinião sobre o tema da investigação.

A caracterização genérica do assessor incluída na primeira parte do questionário era a que se segue:

¹⁷² Estes valores são valores que a empresa está a cobrar a uma entidade pública, e por isso usados aqui como exemplo.

¹⁷³ Anexo 1 a este trabalho.

¹⁷⁴ “As escalas de Likert consistem na apresentação de uma série de proposições, devendo o inquirido, em relação a cada uma delas, indicar uma de cinco posições: concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente. As respostas são seguidamente cotadas, respetivamente com as cotações de [...] 1 a 5 (Carmo & Ferreira, 1998: 143), pretende ainda “através do recurso a questões que oferecem um amplo leque de respostas, evitar a rigidez e as limitações das alternativas «concordo - discordo», diversas vezes oferecidas” (Pardal & Correia, 1995: 71).

- Género e idade;
- Área de formação e especialização;
- Qualificações profissionais;
- Horário do assessor – incluindo assessoria e outros cargos (engloba o número de horas do assessor);
- Motivação do diretor para a escolha daquele (s) assessor (es);

Estas perguntas sustentam um tipo de informação que para nós posiciona o assessor perante o diretor numa perspetiva de poder dentro da escola¹⁷⁵, e ainda nos dá a conhecer a sua situação profissional. Tratou-se, neste primeiro questionário, de caracterizar o universo em estudo, bem como o motivo por que este universo está definido deste modo e não de outro¹⁷⁶.

A segunda página do questionário apresentava-se dividida em três partes. A primeira parte, com oito questões baseadas na escala de Linkert, tinha como meta, a apreciação que os diretores e os professores, na ótica do diretor, fazem sobre a prestação do(s) assessor(es) daquela escola, formulada nas seguintes escolhas: cumprimento e importância das tarefas realizadas pelo assessor; apoio aos colegas da escola; intervenção do assessor junto da direção e necessidade de formação do assessor para um melhor desempenho da assessoria que presta. Era aqui também questionado se haveria outras áreas onde houvesse necessidade do assessor realizar formação.

No segundo lote de questões desta segunda parte, eram colocadas duas questões concretas: qual a característica pela qual o diretor se guiou para escolher aquele assessor, e o número de horas reais que o assessor usa no seu trabalho semanal além do horário determinado. Nas entrevistas exploratórias, já havíamos percebido que as horas de trabalho eram superiores às constantes no horário do professor assessor e, portanto, haveria lugar

¹⁷⁵ Fizemos referência ao poder do assessor no capítulo I, subcapítulo 4.3 sob o título *Poder, autoridade e influência do especialista*.

¹⁷⁶ É assim caracterizado o assessor em termos profissionais. Tentamos descortinar a razão pela qual o diretor escolheu este e não outro de entre os professores disponíveis na escola.

à colocação desta pergunta ao diretor¹⁷⁷. Finalmente, ainda nesta segunda parte, quatro perguntas de resposta aberta, para que os diretores pudessem de um modo livre, anónimo e sem constrangimentos de espécie alguma, colocar as suas interpretações sobre os temas propostos. A primeira pergunta de resposta aberta dizia respeito à existência ou não, nos onze anos de vigência do Decreto-Lei n.º 115-A /98, de outras áreas, além das que atualmente têm assessoria.

A segunda pergunta dizia respeito à necessidade ou não de a escola possuir outras áreas para assessoria. Pretendia-se, escrutinar da necessidade de aumentar ou não o número de assessores disponíveis na escola de modo a contemplar outras vertentes pedagógicas ou técnicas.

A terceira questão das quatro de resposta aberta dizia respeito aos adjuntos da direção, ou em anos anteriores, aos outros elementos do conselho executivo. Nela questionava-se o facto do diretor, neste momento, delegar, como fazia antes o presidente do conselho diretivo, competências nos seus adjuntos, tornando-os elementos efetivos de uma colegialidade real, perante uma legislação em que o diretor é responsabilizado individualmente, ou se os adjuntos são apenas meros executores de tarefas, sem poder decisório numa nova direção unipessoal. Havia um último espaço de resposta no qual convidámos o diretor a colocar impressões sobre o assunto tratado neste nosso trabalho. De resposta aberta, o desafio era apenas que o diretor comentasse o assunto tratado neste questionário e nada mais.

Por último, criámos uma terceira parte, constituída pela terceira página *web*, na qual questionámos o diretor sobre várias das suas características, nomeadamente idade e género, formação inicial e específica no cargo, bem como o número de anos na gestão, quer como presidente/diretor, quer como outro qualquer elemento da gestão. Esta página oferece-nos uma caracterização do diretor, ainda que limitada, permitindo-nos no entanto a hipótese de cruzar dados com os do assessor, nomeadamente, numa das questões

¹⁷⁷ Um dos assessores com quem falámos nas entrevistas exploratórias afirmou que “Não havendo uma cultura de pagamento de horas extra pelas tarefas, quer dizer que também neste caso não há. Como disse atrás são motivo de solidariedade, dado que as tarefas em horas de emergência são distribuídas por todos os elementos da direção, incluindo os assessores” (resposta 6 do Anexo n.º 5).

que sempre nos foi aparecendo no nosso percurso teórico, *é o assessor um elemento que preenche as lacunas de formação do diretor?*¹⁷⁸. Desse cruzamento de dados daremos conta na apresentação dos resultados. Finalmente, convidava-se o diretor a deixar o seu endereço de correio eletrónico, de modo a ser-lhe enviada uma versão do presente estudo depois de concluído e aprovado¹⁷⁹.

Relativamente ao questionário para os assessores¹⁸⁰, eram copiadas as questões colocadas ao diretor na primeira parte do questionário, o que nos possibilitou cruzar dados preenchidos pelos diretores e pelos assessores¹⁸¹. Colocámos ainda uma pergunta aberta para que o assessor pudesse expressar alguma opinião que achasse passível de comentário. Convidava-se também o respondente a deixar o seu endereço de correio eletrónico para receber este trabalho.

Para os contactos com as escolas enviámos um convite para este preenchimento por correio eletrónico, metodologia muito divulgada e usada pelos serviços regionais e centrais do ministério da educação desde há muito tempo,¹⁸² que, embora tenha conhecido diversas adversidades, é hoje e desde 2008, usada como instrumento privilegiado de comunicação entre a DGRHE, DGAE e DRE com as direções das escolas. Por este motivo, pareceu-nos o uso deste meio de comunicação para a divulgação do convite que tínhamos

¹⁷⁸ Um exemplo disso são os assessores de informática, que apoiam diretores que não têm nenhuma familiaridade com este assunto, ao contrário de direções onde há pessoas familiarizadas com informática e que por conseguinte não usam horas de assessoria nesta atividade.

¹⁷⁹ Estas recolhas, onde era possível identificar o diretor através do seu endereço de correio eletrónico, assim como a correspondente no questionário do assessor, foram construídas em tabelas diferentes das anteriores de modo a não haver nenhum tipo de correspondência entre o envio do endereço de correio eletrónico e a resposta às questões da investigação.

¹⁸⁰ Anexo 2 a este trabalho.

¹⁸¹ Aferimos, por exemplo, o número médio de horas atribuído às assessorias.

¹⁸² Em determinada altura (2004 a 2006) o Ministério da Educação criou para cada escola / agrupamento de escolas, um endereço próprio de correio eletrónico para comunicar com as direções. Este endereço com o domínio *escolas.pt* funcionou mal, tendo posteriormente o ministério optado por que cada escola tivesse um email próprio oficial, que deveria constar das listagens das direções regionais para efeitos de comunicação entre ministério e escolas. Estas listagens estão disponíveis nas páginas das respetivas DRE.

para os diretores da escola, o mais indicado, pois em permanência as direções verificam os seus correios eletrónicos

Constavam, à data de início desta investigação, 205 unidades de gestão na DREC, conforme documento em formato Excel com os nomes dessas unidades, retirado da página da direção regional de educação do centro, bem como informação relativa aos contactos e ao nome do diretor. Destas 205 unidades, 2 são conservatórios de música e 2 são escolas profissionais. Dadas as características específicas destas escolas, contactámos telefonicamente os diretores destas unidades que nos informaram não possuir, à data, assessores¹⁸³. Foram pois excluídos das contagens iniciais para o envio dos pedidos de participação nesta investigação.

Enviámos assim às 201 unidades de gestão sobranes, e constituídas à época deste estudo, emails com o conteúdo constante do Anexo 11 a este trabalho. Este email saiu da nossa caixa de correio, no dia 21 de setembro de 2010, e foi acompanhado de um pedido de entrega e leitura automáticos. Posteriormente, no dia 15 de outubro, reforçámos o pedido através de um fax com o mesmo texto, apenas modificado para o formato diferente de envio de modo a que apenas uma folha de papel fosse usada no fax das escolas que faziam parte do universo do estudo. Este pedido por fax foi repetido alguns dias depois apenas para as escolas cuja receção não tinha sido realizada em boas condições. Destes apenas dois não foram bem recebidos. Foi então estabelecido contacto telefónico com o diretor, para que nos facultasse um número de fax que pudesse ser usado, tendo posteriormente sido conseguidos e confirmados estes dois envios.

Em relação à participação no estudo, através das respostas ao questionário proposto por nós, obtivemos 101 respostas de 101 diretores num universo de 205 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, onde se incluem 2 conservatórios de música. Destas 101 respostas, 4 afirmaram não possuir assessores enquanto 97 responderam ao questionário nas suas partes 1 e 2.

¹⁸³ Foi feita no dia 10 de abril de 2012, uma reconfirmação desta informação. Em 2008 e durante os anos anteriores não existiram assessores nestas 4 escolas, embora no caso de um dos conservatórios tenha havido lugar à atribuição de horas a um assessor, mas apenas no ano letivo de 2011-12.

Na terceira parte do questionário 1, as respostas diminuíram para 64, e, dado que as questões eram apenas de cariz administrativo, não encontramos uma justificação plausível para o facto. Entrando no campo da construção hipotética, podemos considerar que os diretores não quiseram dar informação sobre si próprios dado que esta informação já existe na DREC, embora não tenha sido possível ao investigador o acesso a esta informação. A única informação pública era, à data do início do nosso estudo, a informação relativa aos nomes dos diretores na página da Direção Regional, e baseado na qual fizemos a investigação sobre género.

Capítulo V – Apresentação e análise dos dados recolhidos

Conforme já referimos anteriormente, o nosso trabalho foi motivado pela curiosidade pessoal, dado que fomos nós próprios assessores pedagógicos, e ainda pela observação da falta de estudos no nosso país sobre a assessoria educacional. Não obstante os múltiplos estudos e teses de doutoramento relativos à gestão das escolas, ao diretor, à inspeção geral do ensino, de entre outros, na verdade um estudo que colocasse o assessor no centro das atenções era inexistente ou por nós desconhecido nestes quatro anos de investigação. Esperamos que este nosso trabalho possa vir a contribuir para que as assessorias internas nas escolas sejam uma realidade que consiga ser concretizada por via da atribuição de horas específicas para esta atividade. Dos três tipos de investigação realizados, análise documental, entrevistas exploratórias e inquérito por questionário iremos apresentar os resultados por esta ordem, comentando os frutos da investigação de acordo com o evoluir dos mesmos.

5.1 – Caracterização sumária dos assessores de acordo com o estudo

Conforme veremos em pormenor mais adiante o nosso estudo trouxe-nos uma caracterização geral do assessor das escolas da região centro. Assim, este assessor é maioritariamente do género feminino, embora com uma percentagem muito pequena sobre o masculino, está na faixa etária entre os 40 e 50 anos, possui apenas licenciatura e não tem formação inicial na área da assessoria onde presta apoio.

Pertence fundamentalmente aos grupos disciplinares do pré-escolar, do primeiro ciclo, matemática e português latim e grego. Encontra-se, maioritariamente no índice de vencimento 245 e 299, prestando assessoria em duas áreas prioritárias: pedagógica e informática. Em média tem entre 3 e 6 horas atribuídas para assessoria e possui entre 0 e 2 horas de redução por tempo de serviço ao abrigo do artigo 79º do ECD.

Não possui direção de turma atribuída e não é detentor de nenhum outro cargo além da assessoria, lecionando, no entanto, 1 a 3 turmas em média. Trabalha na maioria das vezes no gabinete da direção e é assessor há 2 anos.

5.2 - Análise de Regulamentos Internos

Da documentação analisada constam, como explanámos no capítulo 4, os regulamentos internos de 50 escolas, nos quais investigámos a existência de referências às funções dos assessores, observando o disposto no despacho n.º 13555/98 de 16 de julho¹⁸⁴, que dizia no seu ponto n.º7 que “no regulamento interno da escola ou do agrupamento serão fixadas as competências que cabem aos assessores previstos nos termos do presente despacho”.

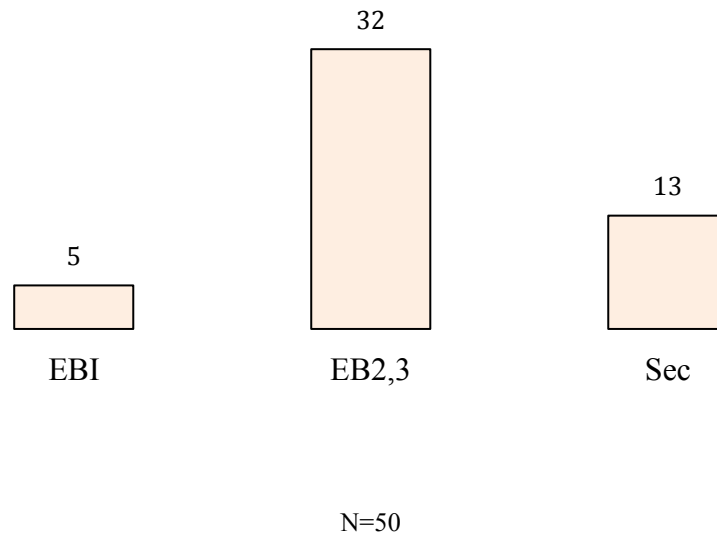
Assim, uma das etapas consistiria na análise de documentação, através de consulta dos regulamentos internos sobre este assunto, uma vez que a partir de 2009, as competências das assessorias são fixadas no próprio despacho, podendo já não constar do regulamento interno das escolas e agrupamentos.

Conforme explanámos no subcapítulo 4.1.3, foram analisados cinquenta regulamentos internos de escolas escolhidas na internet, num motor de busca pelos vocábulos “regulamento interno”. De entre os resultados recolhidos, escolhemos as primeiras escolas que satisfaziam as nossas pretensões: escolas de ensino básico integrado, agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, públicas, com o regulamento interno disponível na respetiva página eletrónica da escola, de modo a poder ser lido e analisado pelo investigador.

Destas escolas, cujo regulamento interno recolhemos e analisámos, visualizamos no gráfico seguinte a sua distribuição por tipologia.

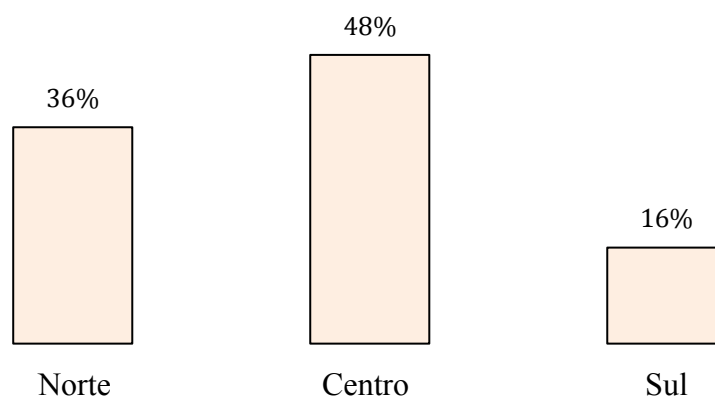
¹⁸⁴ Este despacho manteve-se em vigor até à entrada do despacho n.º 16551/09 de 21 de julho.

Gráfico 1 – Tipologia das escolas com o regulamento interno analisado



Podemos ver pelo gráfico apresentado que 5 das unidades são escolas de ensino básico integrado; 32 do segundo ciclo do ensino básico com terceiro ciclo, e por fim 13 escolas secundárias não agrupadas, para N=50.

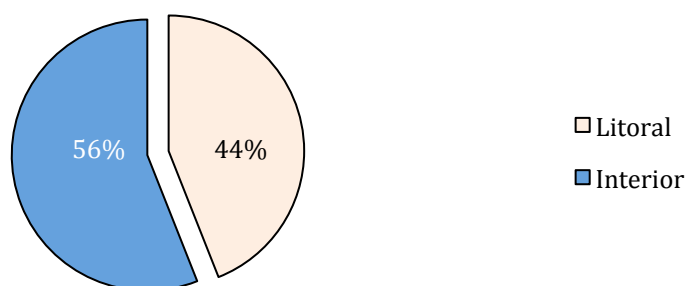
Gráfico 2 – Distribuição geográfica das escolas



Em termos de distribuição geográfica (Gráfico 2) de entre as escolas analisadas, temos 18 escolas do norte, 24 do centro e 8 do sul. Na categoria centro estão incluídos estabelecimentos de ensino de duas DRE, Lisboa e Vale do Tejo e Centro e na categoria sul escolas das DRE Alentejo e Algarve. Foram analisadas 50 escolas.

Em relação à sua localização próxima ou longe da região marítima, numa perspetiva em longitude, temos a seguinte distribuição:

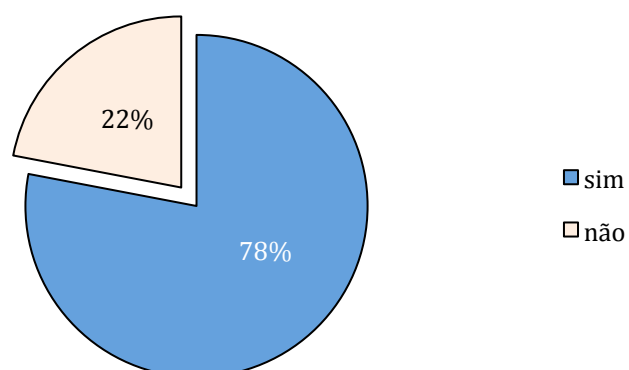
Gráfico 3 - Distribuição geográfica Litoral vs. Interior



Vemos, neste gráfico, que na amostra recolhida existem mais escolas do interior do que escolas do litoral, numa percentagem de 56% de escolas do interior para 44% do litoral. Tal apenas se deveu à casualidade da procura no motor de busca.

Da leitura dos regulamentos internos, elaborámos uma grelha que apresentamos como Anexo 17¹⁸⁵, e da qual registamos seguidamente os resultados:

¹⁸⁵ Nesta tabela, que apresentamos como anexo17, o investigador encontrou algo inusitado. Em dois regulamentos internos, de uma secundária e de um agrupamento, foi grafado exatamente o mesmo texto. Perante a situação o investigador reverificou e deu-se conta que as escolas distam cerca de 130km uma da outra, sendo até de níveis de ensino diferentes e portanto não existindo aparentemente nenhuma explicação plausível para este evento.

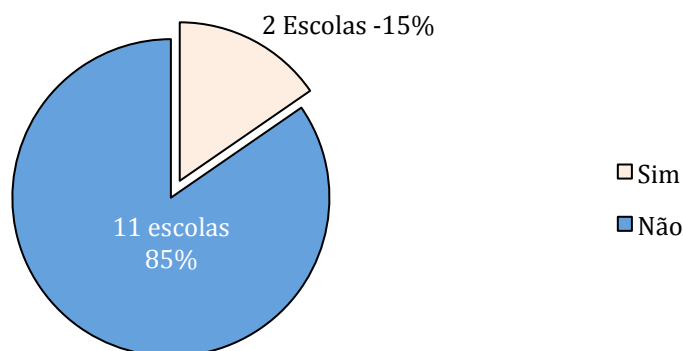
Gráfico 4 – O regulamento interno tem referência aos assessores?

No Gráfico 4 é possível constatar que, apesar de obrigatoriamente disposta em normativo legal, não existe nenhuma referência aos assessores em 11 dos Regulamentos Internos estudados, correspondentes a 22% das escolas. Nos outros 36, existe alusão aos assessores, por vezes apenas à sua existência, outras vezes esta referência é reprodução integral do artigo 23º da Decreto-Lei n.º115-A/98.

Nestes 22% de escolas incluem-se exclusivamente escolas secundárias pois, como podemos ver pelo quadro do Anexo 17, todos os agrupamentos de escolas (Eb23 e EBI) contemplam alguma menção aos assessores ainda que não particularizem competências próprias e específicas.

Olhemos então o Gráfico 5 onde analisamos se há referência ao assessor nos regulamentos internos das escolas secundárias examinadas.

Gráfico 5 – Regulamentos internos de escolas secundárias que fazem alguma referência ao assessor

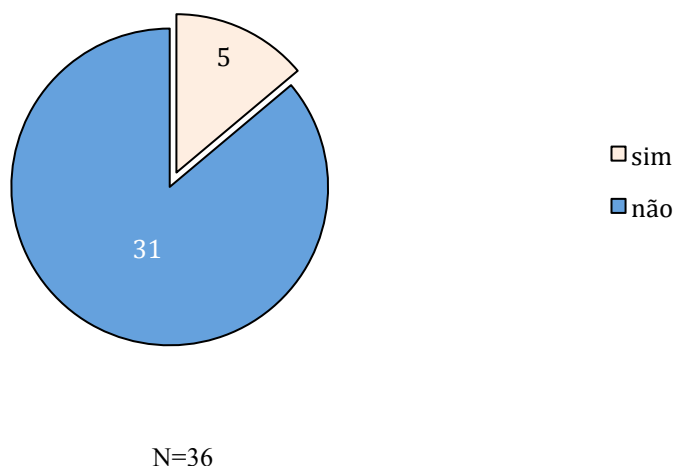


Neste gráfico, verificamos que apenas 2 escolas secundárias mencionam o assessor (15%), 11 não o fazem (85%), dados obtidos para uma amostra de 13 escolas secundárias.

Nas escolas básicas e integradas, bem como nos agrupamentos de escolas, há alusão aos assessores nos respetivos regulamentos internos, o que revela uma observância pelo disposto na lei em todas elas.

Das 36 escolas mencionadas no Gráfico nº4, que fazem alusão ao assessor, 5 explicitam, as suas competências (14%) , enquanto 31 (86%), apenas transcrevem textualmente o que consta no normativo legal

Gráfico 6 – Definição das competências do assessor no Regulamento Interno



Da leitura do Gráfico 6, evidencia-se que apenas 5 escolas, 14%, definiram as competências para os seus assessores no regulamento interno. Estas competências são determinadas por atividades a exercer pelos assessores. A amostra N=36 compreende todas escolas que fazem alusão ao assessor.

Destes 5 regulamentos, 4 são de agrupamentos de escolas e 1 de escola secundária, não tendo nós analisado nenhuma EBI onde estivessem explicitadas estas competências¹⁸⁶.

Da leitura das atribuições dos assessores, recolhemos informação e estruturámos em quadro os resultados que encontramos (Quadro 19):

Quadro 19 – Competências do assessor, de acordo com os regulamentos internos analisados

| Competências dos assessores encontradas em regulamentos internos |
|---|
| Colaborar nos aspetos burocráticos. |
| Desempenhar tarefas de índole estatística. |
| Proceder ao estudo e análise da documentação/legislação inerente aos cursos do ensino recorrente. |
| Apoiar o coordenador pedagógico e os docentes do ensino recorrente. |
| Assegurar o acompanhamento dos alunos dos cursos de Educação e Formação de Adultos. |
| Acompanhar o desenvolvimento das diferentes ofertas formativas do Agrupamento. |
| Coadjuvar o diretor, nos termos a definir no regimento interno do diretor. |
| Elaborar pareceres, relatórios, propostas, projetos e outros documentos que facilitem a consecução do plano do diretor. |
| Participar na organização e coordenação do plano anual de atividades. |
| Participar na organização e coordenação dos apoios educativos. |
| Participar na coordenação do processo de avaliação e do serviço de exames dos alunos. |
| Participar na coordenação, organização e supervisão dos cursos das novas oportunidades. |
| Outras competências a definir pelo diretor. |

¹⁸⁶ O *target parcial* do estudo são cinco escolas básicas integradas, sendo que destas nenhuma tem competências explicitadas, embora todas elas tenham referência aos assessores.

Numa apreciação global, observamos já alguma discrepância entre as competências fixadas nestes regulamentos internos, e as instituídas pelo despacho nº 16551/09 de 21 de julho, assunto a que voltaremos na discussão dos resultados.

Terminada que está a fase de análise dos regulamentos internos, passaremos à próxima etapa da nossa investigação: as duas entrevistas exploratórias que nos ajudaram a definir o campo de ação e, concretamente, as questões a colocar aos diretores.

5.3 – Entrevistas exploratórias

As entrevistas exploratórias servem para ajudar na fase de preparação da recolha de dados, como já foi discutido por nós no capítulo IV.

As nossas entrevistas exploratórias começaram pelo convite a dois assessores, um professor e uma professora, os quais prontamente aceitaram. Ambos são assessores desde há bastante tempo, sendo ele há 8 anos e ela há 6. Foram marcadas as entrevistas e, realizadas primeiro ao assessor 1 e posteriormente ao assessor 2. Munido do protocolo, constante do Anexo n.º 4 (guião para a entrevista exploratória), começou-se a conversa questionando os assessores sobre o porquê de terem aceitado o meu convite, tendo ambos respondido que sendo um assunto que precisa de alguma atenção por parte da tutela, aproveitariam o estudo para explicar algumas situações e funções inerentes à tarefa de assessor, que muita gente parece ignorar. Destas duas entrevistas, que foram extremamente úteis para o efeito a que se propunham, retirámos algumas informações importantes, colocadas no questionário feito aos diretores.

A primeira grande questão que resulta destas entrevistas incide sobre as horas de trabalho, além das legalmente atribuídas no semanário horário dos assessores. Pelo que nos é dito, o assessor trabalha em função da consecução das tarefas que lhe são atribuídas e não com o objetivo de apenas cumprir as horas atribuídas:

“As horas gastas são sempre em função do trabalho a realizar, ao longo do tempo tenho tentado responder ao solicitado independentemente das horas

gastas nesse processo” (assessor 1) enquanto o assessor 2 afirma “nunca há cumprimento das horas atribuídas, pois há sempre mais coisas para fazer além deste tempo. Existe um sentido de dever por parte do assessor no sentido de que, se há uma responsabilidade, ou algo a fazer, nem que dure muitas horas tem que se fazer.”

Esta questão levou-nos à importante abordagem, no questionário aos diretores, sobre o número de horas a mais que os assessores usam para o cumprimento integral das suas tarefas, pois, conforme Segóvia, “el proceso de asesoramiento [...] se enfoca como un proceso de resolución de problemas, en el que problemas y conflictos son ingredientes cotidianos” (2005: 24), não importando o tempo gasto mas sim o sucesso da tarefa.

Quanto à escolha dos assessores, também ambos os entrevistados foram perentórios em afirmar que as suas competências e conhecimentos tinham sido determinantes nessa escolha.

Outra das respostas que queremos realçar desta entrevista tem a ver com o facto de que há normalmente tarefas-extra solicitadas aos assessores, conforme nos diz o assessor 2:

“Se forem situações na área da minha assessoria ou ainda na área em que sou formada” ou ainda o assessor 1 “Sim, normalmente há, depende sempre da necessidade. Existe solidariedade entre pares. Conjunto de tarefas não sendo definido no RI e como disse atrás sendo distribuídas anualmente, podem também sê-lo esporadicamente e em função da necessidade.”

Deste ponto de vista, o assessor funciona como um complemento da direção na resolução de problemas do quotidiano, cumprindo-se as palavras anteriores de Domingo Segóvia .

Estas duas entrevistas colocaram-nos perante uma série de questões que ajudaram na elaboração da parte 2 do questionário 1, do diretor, pois era substancialmente importante saber se o diretor também pensa deste modo.

5.4 – Questionários

Os questionários, principal técnica de recolha de informação utilizada no nosso estudo, foram realizados via internet, através de páginas *web* construídas pelo investigador de modo a que a recolha de dados obedecesse a todos os quesitos de integridade, anonimidade e fiabilidade.

A tecnologia escolhida foi a programação em linguagem ASP – Active Server Pages, com injeção direta de dados no SQL Server 2008, instalado nos STIC da Universidade de Aveiro.

A tecnologia de programação ASP, uma vez que é transparente para o utilizador, não exige “requisitos em relação aos browsers a usar para aceder aos sites criados em ASP, pois todo o código é interpretado pelo servidor de internet, e o que chega ao utilizador final é apenas uma página html normal” (Vieira, 2000: 14), igual a todas as outras. A grande vantagem é que permite interatividade com o utilizador, pois com a possibilidade de submeter formulários, permite inserir dados escolhidos ou escritos pelos utilizadores em bases de dados¹⁸⁷. No nosso caso, a base de dados está sediada nos STIC da universidade de Aveiro, e utiliza o SQLServer 2008 da Microsoft.

Dadas as permissões institucionais para que pudéssemos avançar com o trabalho, dedicámo-nos à escrita do código relativo à construção das páginas que iriam depois albergar as questões colocadas no inquérito por questionário e ainda a construção das tabelas das bases de dados onde *arrumámos* a informação recolhida (uma imagem deste servidor com as tabelas disponíveis pode ser vista no Anexo n.º3 a este trabalho¹⁸⁸). Quanto à

¹⁸⁷ É possível dizer de uma forma genérica que qualquer conjunto de dados é uma *Base de Dados* (BD): uma agenda com as moradas de pessoas conhecidas, uma lista de CD's, um livro, apontamentos tirados nas aulas, os dados guardados nos computadores das Finanças sobre os contribuintes e a *World Wide Web*. O objetivo de criarmos e mantermos uma BD é a de poder obter e utilizar os dados lá guardados: procurar a morada de uma determinada pessoa, saber o que foi dito nas aulas sobre um tema ou procurar a página WWW do Prémio Nobel da Economia deste ano (Caldeira, 2006 - página web pessoal).

¹⁸⁸ Uma das vantagens do modelo relacional nas bases de dados é que “em vez de agruparmos todas as informações do banco de dados numa única tabela, deve-se utilizar uma tabela para cada [tipo de] informação. Essa é a metodologia utilizada em sistemas gerenciadores de bancos de dados relacionais [e] faz com que o banco de dados funcione de forma muito mais eficiente e produtiva” (Ronconi, 2002: 16).

tecnologia de base de dados SQL, podemos afirmar, tal como Damas, que “ a linguagem SQL implementa os conceitos do Modelo Relacional¹⁸⁹, um modelo largamente aceite e recomendado. A utilização deste *standard* internacional reduz as incompatibilidades entre os sistemas” (2004: 3). Por isso, a nossa opção por esta tecnologia permitiu, além de já estar disponível na Universidade, não termos de nos preocupar com o local de armazenamento dos dados e a sua segurança¹⁹⁰.

Podemos compilar as principais características da linguagem SQL no Quadro 20, elaborado por nós, com os conceitos do professor Damas e que serviu de base para nos garantir a segurança e a fiabilidade dos dados aí introduzidos.

Quadro 20 – Características principais da linguagem de comunicação de base de dados SQL¹⁹¹

| Esta linguagem permite fundamentalmente: |
|--|
| 1 - Criar, alterar e remover todas as componentes de uma Base de Dados. |
| 2 - Inserir, alterar e apagar dados. |
| 3 - Interrogar a base de dados. |
| 4 - Controlar o acesso a utilizadores à base de dados e às operações a que cada um deles pode ter disponíveis. |
| 5 - Obter a garantia da consistência e integridade dos dados. |

Fonte: Damas (2004:3)

¹⁸⁹ “O modelo de dados relacional é uma ferramenta de modelação importante porque os seus conceitos básicos são simples e gerais e porque o seu desenho não depende de nenhum tipo de programa informático. O objeto fundamental do modelo relacional, como o seu próprio nome indica, é a relação. O modelo relacional apresenta os dados como um conjunto de relações e tem um sólido fundamento teórico, com base na Teoria Matemática dos Conjuntos e na Álgebra Relacional. Uma relação pode ser visualizada como uma tabela. De toda a forma, deve-se ter sempre o cuidado de tomar em consideração que a tabela é, nem mais nem menos, o modelo físico dum conceito matemático: a relação. A tabela é uma forma familiar de representação de informação. Veja-se os horários dos transportes públicos” (Portal-Webmarketing, 2012), ou os horários dos alunos e professores numa escola.

¹⁹⁰ É reconhecida a competência dos STIC (Serviços de Tecnologias de Informação e Comunicação da Universidade de Aveiro), na questão da segurança dos dados armazenados ao seu cuidado.

¹⁹¹ Utilizámos o SQLServer 2008 da Microsoft, pois era o que estava disponível na universidade para construção de base de dados. No entanto, existem outros servidores de armazenamento para a linguagem de base de dados SQL, de entre os quais o famoso MySQL Server, programa gratuito *open source* e que serve de base aos não menos famosos *Moodle* e *Joomla*, que não funcionavam até há pouco tempo atrás com o SQL server da Microsoft.

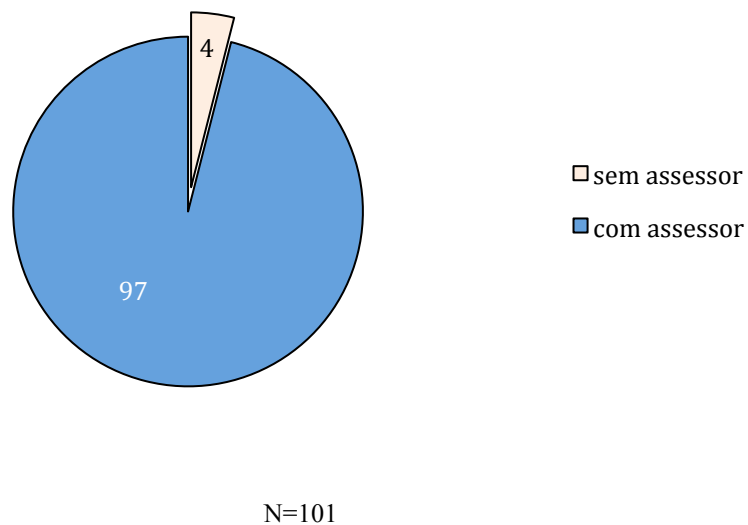
Por outro lado, queríamos que a recolha de dados, e isso era um dado adquirido desde o início deste percurso, fosse feita de modo eletrónico. Esta modalidade de recolha de dados é eficiente, não despende dinheiro em papel, correio, deslocações e outros gastos inerentes ao envio de 201 envelopes com o questionário para todas as escolas. Além disso, a informação, guardada em tabelas, permite um tratamento mais eficaz, pois não há perigo de haver erros por parte do investigador, considerando que a introdução de dados independe da sua ação, sendo portanto responsabilidade do respondente. No site *esurvey.com* explica-se que uma recolha de dados online não deve ser muito diferente da recolha de dados habitual em papel, sobretudo o inquérito por questionário. Afirmar-se aí o seguinte:

“To conduct an online survey. There are a few questions in your mind that you would like answered and you are on the lookout for a fast and inexpensive way to find out more about your customers, clients etc. The first and foremost thing you need to decide what the objectives of the study are. Ensure that you can phrase these objectives as questions or measurements. If you can't, you are better off looking at other means of gathering data like focus groups and other qualitative methods. Online Surveys tend to focus in on more on ‘Quantitative’ data collection” (www.esurveyspro.com, 2012).

Perante um universo de 201 escolas (unidades de gestão) existentes na DREC no momento da elaboração e preenchimento do questionário¹⁹², foram recebidas 101 (cento e uma) respostas, das quais 4 (quatro) dizem respeito a diretores que afirmaram não possuir assessores¹⁹³. Nessa perspetiva, as respostas consideradas dizem respeito a 97 unidades de gestão e não às 101 respondentes, pelo que o estudo versará esse total uma vez que são os assessores que constituem o objeto do presente trabalho conforme se pode ver no Gráfico 7.

¹⁹² Estes números foram retirados da página web da DREC no início da preparação do estudo empírico, e correspondiam a 201 unidades de gestão colocadas num ficheiro Excel com o nome “novasUGs.xls”.

¹⁹³ Esta inexistência de assessores diz respeito, na única escola que falou sobre o assunto, à entrega dessas horas para conversão em equivalente financeiro, para contratação de uma psicóloga. Este diretor usou o último campo do questionário da 3ª página *web* para nos informar desta situação.

Gráfico 7 – Unidades de gestão com e sem assessores

Quanto ao número total de assessores reportados pelos diretores, ele foi de 175, (Tabela 1). Com base nestes valores podemos calcular uma média que nos diz que possuímos 1,8 assessores por unidade estudada¹⁹⁴.

¹⁹⁴ $Média = \frac{Total\ de\ assessores}{Total\ de\ escolas} = \frac{175}{97} = 1,8\ assessor\ por\ escola.$

5.4.1 – Questionário aos diretores

Primeira parte do questionário

A primeira parte do questionário dirigido aos diretores era suportada por 15 perguntas colocadas na página web, com três colunas, correspondendo cada uma a um assessor¹⁹⁵ (Anexo1). Destas, 14 eram de resposta fechada, e 1, a número 8 de resposta aberta onde o diretor colocava a área de assessoria respeitante a cada assessor no momento da resposta. Nesta pergunta era impossível abarcar todas as áreas de assessoria, tal como verificámos na recolha de dados, e, embora podendo usar o termo “outros”, achámos que não conseguiríamos definir todas as áreas de assessoria que existiam nas escolas. Por este motivo optámos por uma resposta aberta.

Como suporte de auxílio à leitura dos resultados do questionário, as perguntas são numeradas, primeiro, de acordo com o questionário e, depois, com a ordem dentro dessa página¹⁹⁶.

Idade - Pergunta 1.1

Tabela 1 – Idade dos assessores

| Idade | Frequência | Percentagem |
|-------|------------|-------------|
| 31-35 | 16 | 9,1 |
| 36-40 | 22 | 12,6 |
| 41-45 | 46 | 26,3 |
| 46-50 | 62 | 35,4 |
| 51-55 | 27 | 15,4 |
| 56-60 | 2 | 1,1 |

N=175

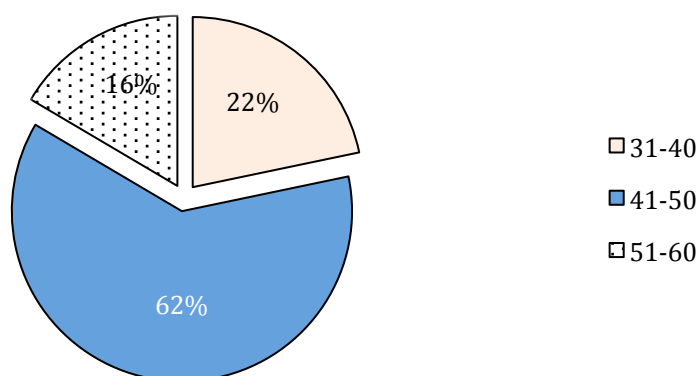
Os intervalos de idade que propusemos eram de 5 anos, exceto no primeiro intervalo onde propusemos 6 anos, dos 20 aos 25 anos, mas como podemos ver na Tabela 1, não existem assessores com idade inferior a 31 anos. Assim, ao analisarmos a tabela, vemos

¹⁹⁵ No caso de existirem 3 assessores um é o dos cursos noturnos.

¹⁹⁶ No caso da primeira pergunta da primeira página, 1.1 – da pergunta dois da primeira página 1.2, da pergunta três da página dois 2.3, e assim segundo sempre este padrão.

que a maioria dos assessores se situa numa faixa etária entre os 41 e os 50 anos (62 %), o que nos leva a afirmar que as idades no extremo do espectro analisado possuem poucos assessores. Esta conclusão pode ser observada no gráfico seguinte, onde as idades se encontram agrupadas em blocos de 10 anos em vez de 5 anos como na tabela 1 atrás.

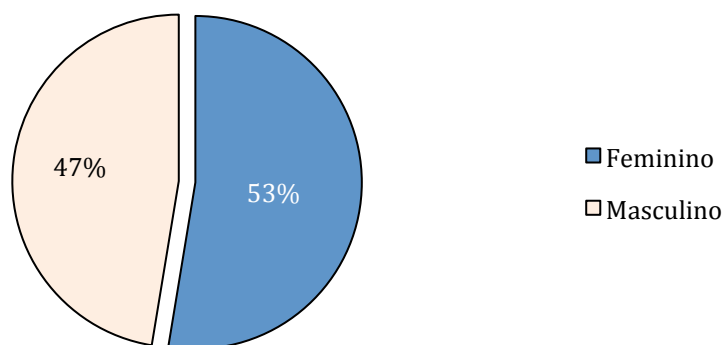
Gráfico 8 – Blocos de 10 anos de intervalo na análise da idade dos assessores.



Género - Pergunta 1.2

A questão número 2 dizia respeito ao género dos assessores num total de 175.

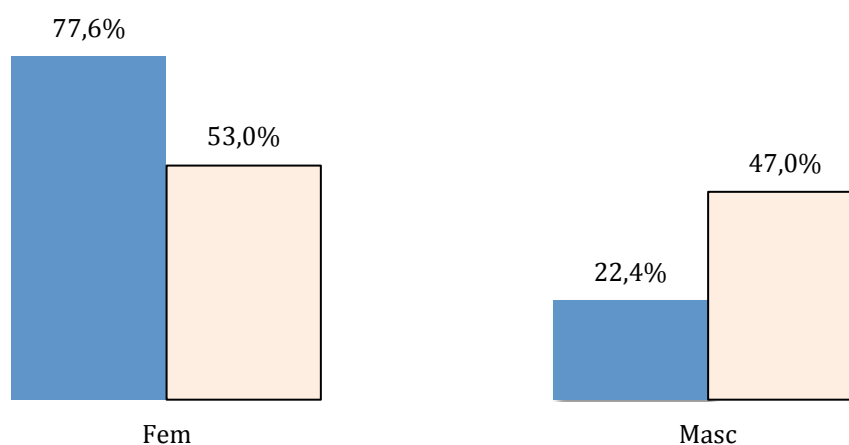
Gráfico 9 – Percentagem de assessores por género



Apesar do número de professores do género masculino ser menor nas nossas escolas, o número de assessores M/F assemelha-se, sendo reduzida a percentagem de 6% que dife-

rencia os dois géneros. De notar que, de acordo com dados de 2008 do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, a percentagem do género feminino a lecionar nas escolas portuguesas era de 77,6% contra 22,4% de género masculino (2008: 63), o que torna a questão de género nos assessores muito interessante, pois a diferença é substancial como se pode ver no Gráfico 10:

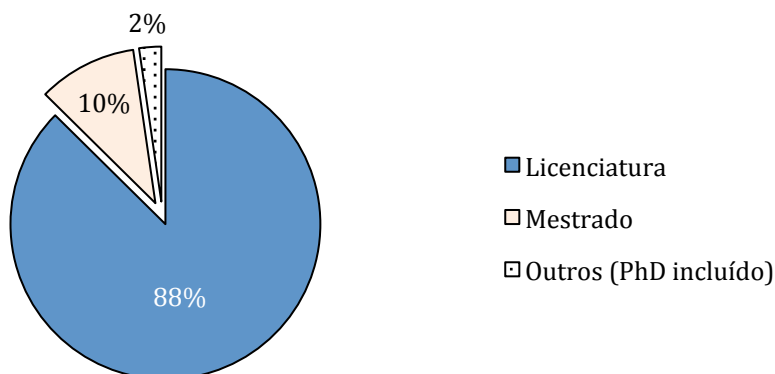
Gráfico 10 – Comparação de género entre professorado (GEPE) e assessores



Neste gráfico temos nas duas colunas mais escuras estão representados os valores dos dados do GEPE, enquanto que nas colunas mais claras temos os dados desta investigação.

Formação - Pergunta 1.3

Gráfico 11 – Formação dos assessores

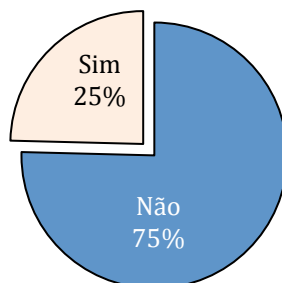


Da análise deste gráfico reparamos que 88% dos assessores apenas possuem licenciatura, o que nos levará à apresentação de algumas propostas na conclusão final deste nosso trabalho. Notamos ainda que 10% dos assessores possui um mestrado, e 2% outra formação complementar, incluindo doutoramento.

Formação em assessoria - Pergunta 1.4

Perguntámos seguidamente se o assessor tinha como formação de base, a área de assessoria onde presta apoio¹⁹⁷, as respostas foram como se segue:

Gráfico 12 – Formação de base na área de assessoria



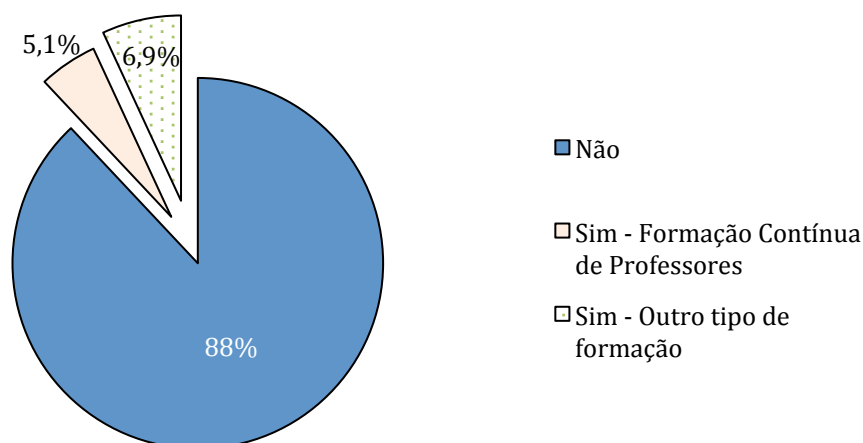
¹⁹⁷ Um exemplo seria o de alguém formado em contabilidade ser assessor de contabilidade e/ou gestão financeira da direção.

Verificamos que, no universo estudado, aproximadamente 25% dos assessores presta apoio na sua área de especialidade e, portanto, presta um apoio certificado por uma formação universitária. Podemos questionar se, conforme o quesito anterior, os assessores não fazem formação pós-graduada porque tendo formação inicial na área da assessoria não sentem essa necessidade, ou se porventura não existe formação disponível na área.

Outra Formação - Pergunta 1.5

A questão seguinte, relacionando-se com a anterior, surgia como complemento, pretendendo saber-se se o assessor tendo ou não formação inicial na área em que presta apoio, realizou formações de outro âmbito, na área da sua assessoria

Gráfico 13 - Outra formação específica na área da assessoria.



Apesar da elevada percentagem de assessores que não realizam formação específica de base na área da assessoria, conseguimos, olhando para estes dados, perceber que há assessores a fazer outro tipo de formação na área de assessoria, 12 %.

Grupos de docência - Pergunta 1.6¹⁹⁸

Os assessores, no nosso estudo, estão distribuídos pelos seguintes grupos de docência:

Tabela 2 – Grupos de docência, e novos códigos de recrutamento (N.C.R) dos Assessores

| Grupos de docência/ Códigos de recrutamento | | |
|---|------------|-------------|
| | Frequência | Percentagem |
| 1.º - Matemática – 11 (N.C.R.- 500) | 13 | 7,4 |
| 1.º - Português e Estudos Sociais/História – 01 (N.C.R.- 200) | 6 | 3,4 |
| 1.º ciclo do ensino básico – 110 (N.C.R.- 92) | 14 | 8,0 |
| 10.º A - História -23 - (N.C.R.- 400) | 6 | 3,4 |
| 10.º B - Filosofia – 24 - (N.C.R.- 410) | 1 | ,6 |
| 11.º A - Geografia – 25 - (N.C.R.- 429) | 3 | 1,7 |
| 11.º B - Biologia e Geologia – 26 - (N.C.R.- 520) | 4 | 2,3 |
| 2.º A - Mecanotecnica – 12 - (N.C.R.-530) | 3 | 1,7 |
| 3.º - Português e Inglês - 03 - (N.C.R.- 220) | 5 | 2,9 |
| 4.º - Matemática e Ciências da Natureza – 04 - (N.C.R.- 230) | 1 | ,6 |
| 4.º A - Física e Química – 15 - (N.C.R.- 510) | 3 | 1,7 |
| 5.º - Artes Visuais – 17 - (N.C.R.- 600) | 2 | 1,1 |
| 6.º - Contabilidade e Administração – 18 – (N.C.R.- 430) | 4 | 2,3 |
| 7.º - Economia – 19 - (N.C.R.-430) | 9 | 5,1 |
| 8.º A - Português, Latim e Grego -20 - (N.C.R.- 300 e 310) | 17 | 9,7 |
| 8.º B - Português e Francês -21 - (N.C.R.- 320) | 10 | 5,7 |
| 9.º - Inglês e Alemão – 22 - (N.C.R.- 330 e 340) | 13 | 7,4 |
| Ed. Musical - Educação Musical – 06 - (N.C.R.- 250) | 7 | 4,0 |
| Ed. Física - Educação Física – 09 - (N.C.R.- 260) | 13 | 7,4 |
| Educação Pré-Escolar – 100 - (N.C.R.- 90) | 27 | 15,4 |
| Informática – 39 - (N.C.R.- 550) | 13 | 7,4 |
| T.M.M. - Trabalhos Manuais Masculinos -07 - (N.C.R.- 240) | 1 | ,6 |

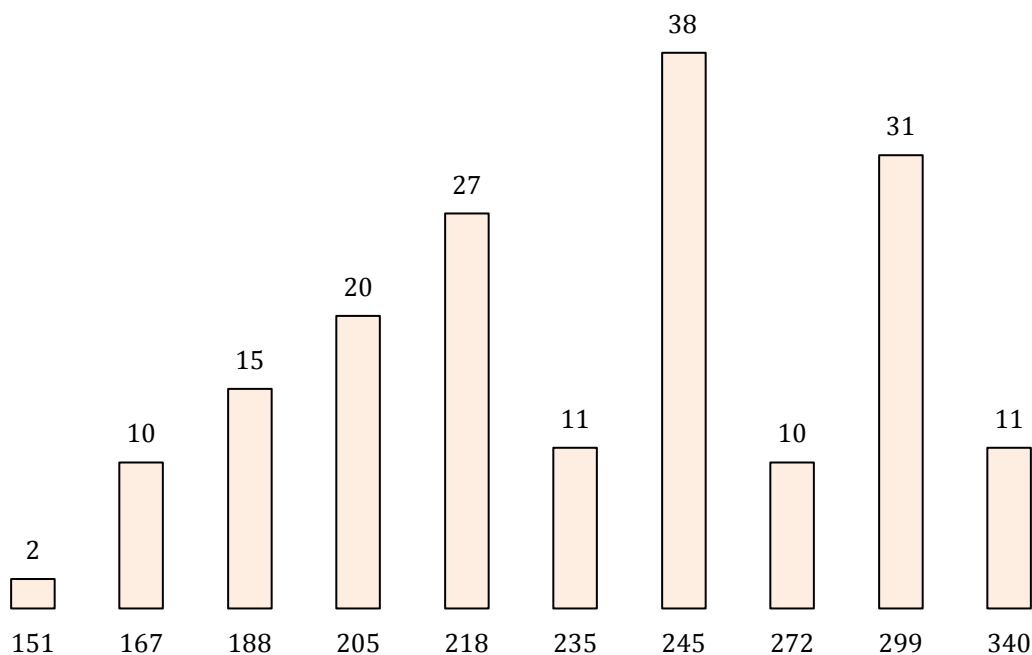
N=175

¹⁹⁸ Esta questão (1.6) foi alvo de um comentário, por parte de um diretor, ao afirmar que deveríamos ter usado a nova nomenclatura referente aos novos grupos criados entretanto com o estatuto da carreira docente. O uso dos grupos em vigor entre 1998 e 2008 foi propositado e motivo de ponderação. Sendo a recolha feita durante o ano de 2009, e sendo a análise reportada aos anos letivos entre 1998 e 2009, a maioria dos anos em estudo, 10 precisamente, usaram esta divisão disciplinar e estes códigos de grupo. No entanto, o investigador, atendendo à sugestão do diretor em causa, decidiu colocar à frente dos grupos antigos, os novos códigos de recrutamento (N.C.R), bem como apresentar, no Anexo n.º 15, as tabelas correspondentes a estes novos grupos de docência.

Ao analisarmos a tabela podemos ver que o maior grupo de assessores é proveniente do ensino pré-escolar conjuntamente com professores do 1º ciclo, seguindo-se professores de Português, Latim e Grego, os quais juntos, perfazem aproximadamente um terço dos assessores em serviço. Temos ainda a realçar o número de 13 assessores da área de informática, de educação física, do 9º grupo (Inglês e Alemão) e de Matemática, perfazendo, juntos, aproximadamente o segundo terço dos assessores, sendo o último terço distribuído pelos restantes grupos disciplinares.

Índices de vencimentos - Pergunta 1.7

Gráfico 14 - Índices de vencimento dos assessores



N=175.

À data da recolha de dados, tínhamos uma distribuição de índices de vencimentos com um maior número de assessores no índice 245 e 299, confirmando as faixas etárias em

que os assessores se encontram, ou seja, professores perto do topo da carreira docente. Faremos, nas conclusões deste nosso trabalho, a apresentação de tabelas de vencimentos e a sua relação com a contratação de especialistas em áreas existentes no mercado, além de um cálculo real do custo médio por hora de cada assessor, tentando responder se o custo é menor se usarmos assessores internos.

Área de assessoria - Pergunta 1.8

A questão número 8 era a única pergunta de resposta aberta na primeira página do questionário. Esta pergunta foi ponderada pelo investigador, dado que, para usar uma pergunta de resposta fechada, corríamos o risco de não albergar todas as assessorias existentes.

O uso de uma variável do tipo “outras”, referente às assessorias que não constassem da lista, corria o perigo de tornar a pesquisa infrutífera, pois, como veremos mais adiante, as assessorias encontradas são muito diversificadas. O resultado obtido justificou, na nossa opinião, a opção inicial por uma pergunta de resposta aberta. Se compararmos estes resultados com o que vem descrito como assessorias autorizadas no despacho nº 16551/09 verificamos que a maioria das assessorias por que as escolas optam não estão contempladas nesse diploma. Convém ainda salientar que houve, por parte do investigador, alguns ajustes na elaboração da tabela de resultados, nomeadamente no que toca a grandes grupos de assessoria. Por exemplo, nas respostas encontradas podemos dizer que no grupo de assessoria de informática, havia 3 terminologias que unimos: informática, informática / ASE e PTE, todos eles pertencentes à esfera da informática.

Tabela 3 – Distribuição das assessorias por áreas de atuação

| Áreas de assessoria nas escolas estudadas | | |
|---|------------|-------------|
| Assessorias | Frequência | Percentagem |
| 1º CEB | 7 | 4,0 |
| Cursos Noturnos | 13 | 7,4 |
| Educação Pré-Escolar | 8 | 4,6 |
| Informática | 45 | 25,7 |
| Jurídica | 5 | 2,9 |
| Outros ¹⁹⁹ | 11 | 6,3 |
| Projetos e POPH | 9 | 5,1 |
| Pedagógica ²⁰⁰ | 70 | 40,0 |
| Vias Profissionalizantes ²⁰¹ | 7 | 4,0 |

N=175

Horas atribuídas - Pergunta 1.9

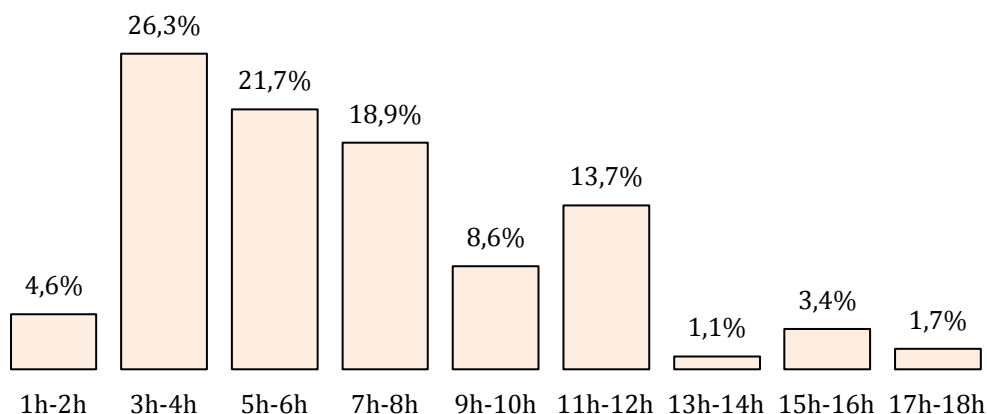
A pergunta número 9 pretendia recolher a informação sobre as horas distribuídas pelas assessorias, para que, nomeadamente se pudessem fazer cálculos sobre o seu custo para a escola.

Notamos grande incidência na atribuição de horas entre 3 a 8 horas (Gráfico 15).

¹⁹⁹ A categoria “outros” engloba situações com poucos assessores atribuídos e foi usada apenas para esta tabela, com o fim de não apresentar um quadro muito longo, que são: 3º CEB (1 assessor), autoavaliação (1), ed. especial (3), estatística e planeamento (1), inovação e FCT (1), organização documental (2), procedimentos disciplinares (1), resultados e PCE (1).

²⁰⁰ A categoria “pedagógica” engloba todas as vertentes de apoio pedagógico a alunos. Distribuídos assim: alunos (9), acompanhamento pedagógico (16), apoio pedagógico (45).

²⁰¹ A categoria “vias profissionalizantes” engloba todos os assessores com atribuições em áreas específicas: CEF (1), cursos profissionais (3) e novas oportunidades (3).

Gráfico 15 – Percentagem do número de horas atribuídas à assessoria/por assessor

Como curiosidade, podemos dizer que entre 3 a 8 horas (que representam 3 intervalos da escala) encontramos 117 assessores, ou seja, 66,9% da distribuição horária é feita dentro deste intervalo. Este cálculo é coincidente com o cálculo de horas para as assessorias de acordo com o número de alunos da maioria das escolas / agrupamentos de escolas que apresentamos nas duas figuras seguintes, retiradas do despacho regulamentar nº13555 (2ª série), de 16 de Julho de 1998:

Figura 21 – Tabela de atribuição horária aos assessores em função do número de alunos de cada agrupamento de escolas / escola não agrupada

| Número de alunos | Redução da componente lectiva |
|------------------|-------------------------------|
| De 501 a 1000 | 8 h |
| De 1001 a 2000 | 14 h |
| Mais de 2000 | 20 h |

Fonte: Despacho nº 13 555/98 (2ª série), de 16 de Julho de 1998.

Figura 22 – Tabela de horas a atribuir ao assessor dos cursos noturnos

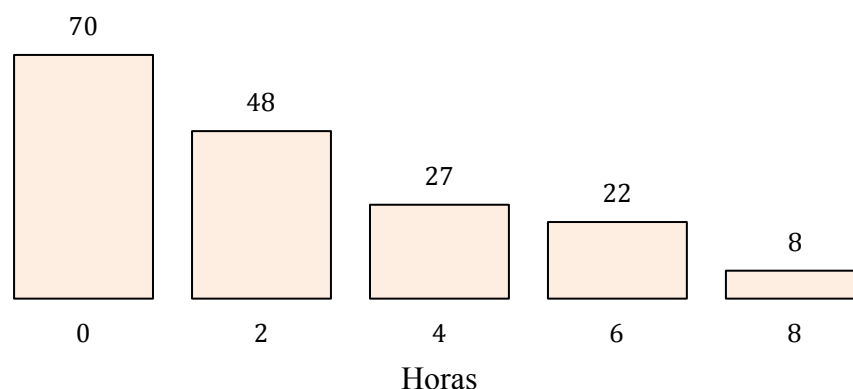
| Número de alunos a frequentar cursos noturnos | Redução da componente lectiva |
|---|-------------------------------|
| De 100 até 250 | 6 h |
| De 251 a 500 | 10 h |
| Mais de 500 | 14 h |

Fonte: Despacho n.º 13 555/98 (2ª série), de 16 de Julho de 1998

Conclui-se, do atrás afixado e retirado da legislação, que uma escola pode ter um máximo possível de 20h (diurno) + 14h (noturno), o que perfaz um total de 34 horas, que, convertidos em tempos de 45 minutos, corresponde, em termos de atribuição de horários, a 45 tempos letivos. Em situação mínima, uma escola pode ter apenas 8 horas para atribuir a assessorias, no caso de ser uma escola sem curso noturno e com 500 a 1000 alunos.

Redução de carga horária - Pergunta 1.10

Em seguida, perguntámos ao diretor qual a redução horária de tempo de serviço dos assessores ao abrigo do artigo 79º do estatuto da carreira docente, regulamentado pelo despacho n.º 17387/2005, no seu artigo 3º, ou seja o mecanismo do estatuto da carreira docente que permite a cada professor ter reduções de tempo letivo semanal em função do tempo de serviço prestado cumulativamente com a idade do docente.

Gráfico 16 – Horas de redução do assessor por tempo de serviço, art.º 79 do ECD

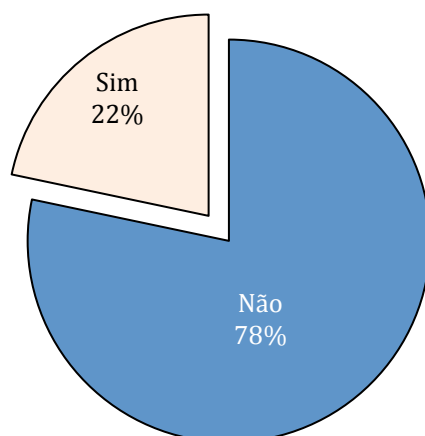
N=175

Neste gráfico podemos ver que a maioria dos assessores tem duas horas de redução ao abrigo do artigo 79º do ECD que vigorava na altura da recolha de dados. As diferenças entre estes dados e os dados de idade justificam-se, na nossa opinião, pelo tempo de serviço dos assessores, já que a condição para usufruir desta diminuição de tempo de serviço é a acumulação de tempo de serviço e idade para a obter.

Atribuição de direção de turma - Pergunta 1.11

A pergunta seguinte dizia respeito à atribuição de direção de turma ao assessor, constando-se que, do universo dos sujeitos, 38 assessores possuem direção de turma. Faremos um comentário a esta atribuição aquando da interpretação do número de horas supletivas que o diretor sabe que o assessor cumpre para além horário regulamentar.

Gráfico 17 – O assessor possui direção de turma?



Outros cargos - Pergunta 1.12

A questão seguinte permitia que o diretor referisse a existência de outros cargos atribuídos aos assessores

Tabela 4 – Outros cargos que o assessor possui, além de assessoria

| Outros cargos | Frequência | Percentagem |
|-----------------------------|------------|-------------|
| Conselho Geral | 2 | 1,1 |
| Conselho Pedagógico | 10 | 5,7 |
| Coordenador de Departamento | 20 | 11,4 |
| Coordenador DT | 9 | 5,1 |
| Não possui | 97 | 55,4 |
| Outro(s) | 37 | 21,1 |

N=175

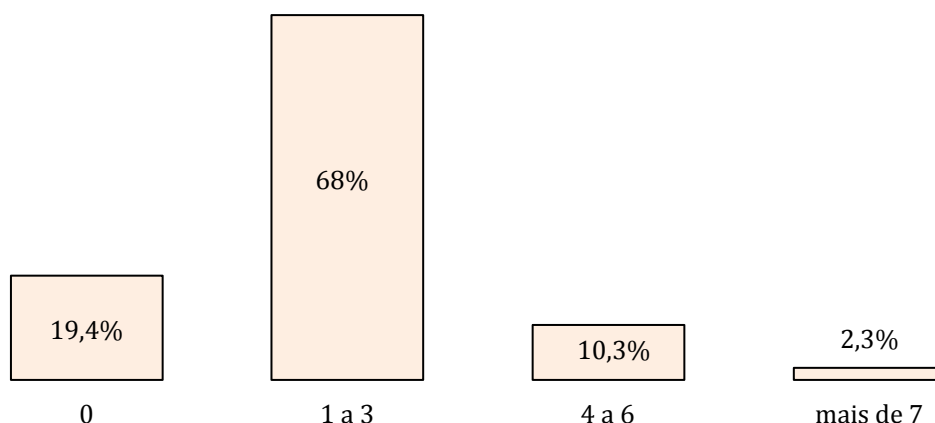
Notamos, nesta tabela, que existem 9 coordenadores de diretores de turma, pelo que estes acumulam pelo menos um terceiro cargo, a direção de turma, pois, para ser coordenador, o professor tem que ser diretor de turma. Além disso, 10 pertencem ao conselho

pedagógico, havendo ainda 2 que são membros do conselho geral e 20 coordenadores de departamento. Dos 175 assessores, 78 acumulam funções dentro da escola, podendo este cúmulo de funções ser visto de vários modos. Quanto a nós e numa perspetiva investigativa, salientamos que a atribuição de vários cargos aos assessores pode ter a ver com a confiança do diretor, com a perceção positiva dos pares ou ainda com a capacidade do assessor para coordenar várias atividades

Turmas lecionadas - Pergunta 1.13

A pergunta número treze recolhia o número de turmas que o assessor leciona. Esta questão é relevante, por exemplo nos assessores de informática ou outros de ordem técnica, pois, acontecendo um problema informático, que urge solução imediata²⁰², o professor não pode interromper a aula para o tentar resolver.

Gráfico 18 –Assessores com turmas atribuídas



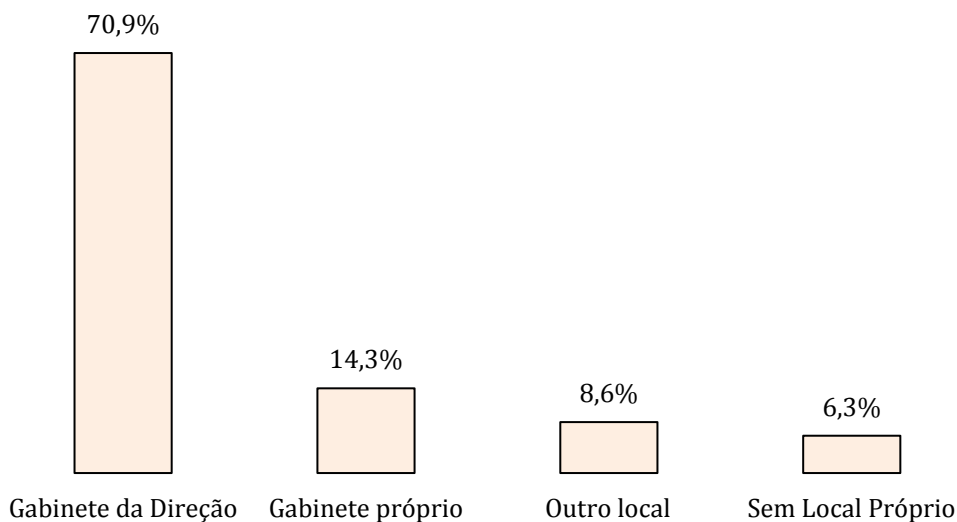
²⁰² Durante a nossa experiência como assessor na área da informática, algumas vezes fomos confrontados com problemas informáticos com necessidade de resolução imediata (época de exames, por exemplo) e que tiveram que ser resolvidos urgentemente, pois eram situações prioritárias.

Notamos que apenas 19% dos assessores não têm turma atribuída, sendo a esmagadora maioria dos assessores também professores de uma a três turmas. Desta leitura resulta ainda que 12,6% dos assessores possuem mais de 4 turmas atribuídas.

Local de trabalho - Pergunta 1.14

A pergunta 14 pretendia conhecer o local de trabalho do assessor. Considerámos para esta resposta quatro localizações: o gabinete da direção, um gabinete próprio, outro local (por exemplo: o gabinete de um departamento onde o assessor poderia desenvolver as suas tarefas), ou ainda a possibilidade de não ter local específico de trabalho. De entre as 4 alternativas, os resultados foram os que se apresentam no gráfico seguinte:

Gráfico 19 – Local de trabalho do assessor na escola.



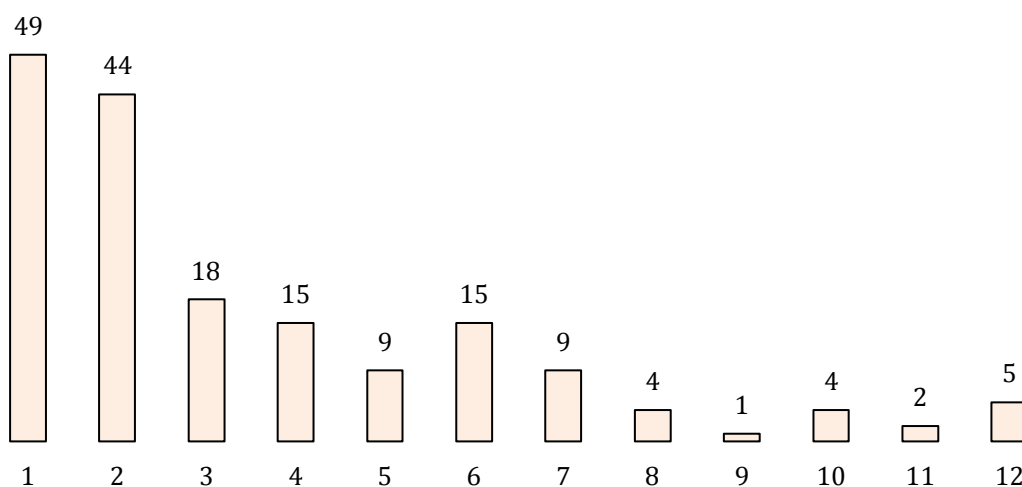
Como vemos, pelos dados do Gráfico 19, a maioria trabalha no gabinete da direção; 14,3% dos assessores, tem gabinete próprio; 8,6% trabalha em outro local e a minoria não possui um local próprio ou habitual de trabalho. Podemos avançar como hipótese, já

referida antes neste estudo, que dada a quantidade de assessores a trabalhar no gabinete da direção, este elemento é considerado um elemento da equipa diretiva.

Tempo no cargo - Pergunta 1.15

A primeira parte do questionário aos diretores terminava com a questão, da contabilização dos anos de trabalho do assessor nestas funções. Uma vez que esta recolha foi feita já no ano letivo 2009/2010, embora ainda no início, contamos doze anos de assessoria para o total a calcular, observando que alguns assessores o são desde o início da publicação da lei.

Gráfico 20 – Há quantos anos o assessor está no cargo?



N=175

Ressalta da análise deste gráfico que há 5 assessores que o são desde o início da implementação deste cargo. Pode referir-se que os assessores desempenham essa função durante 3,5 anos, em média. Embora mais de metade dos assessores desempenhe essa função no máximo há dois anos, verifica-se que 28% dos assessores exerce essa função há pelo menos 5 anos. Destes resultados parece-nos evidente que houve mudança de asses-

sorias, em conjunção com as mudanças de direção, após a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 75/2008, pelo que seria interessante saber se os diretores, quando dão continuidade ao cargo, mantém ou não os seus assessores, mas o assunto não foi objeto de uma análise.

Segunda parte do questionário do diretor

Terminava aqui a primeira página com as quinze questões colocadas ao diretor, questões às quais chamámos de ordem administrativa, pois tinham a ver com a realidade administrativa do assessor. Estas eram complementadas com a segunda página onde se pretendia conhecer a opinião do diretor sobre o(s) assessor(es) com quem trabalha.

Esta segunda página *web* estava dividida em três partes. Uma primeira com oito questões sob o tema o *assessor, a importância para a escola*, parte esta usando a técnica de recolha de dados com escalas de Likkert de 1 a 5 em que 1 correspondia ao menor grau de satisfação e 5 ao máximo.

Uma segunda parte, com duas questões, versando os motivos da escolha daqueles assessores por parte do diretor. A primeira destas perguntas abordava o motivo da escolha daquele assessor, qual a característica que o assessor tinha para ter sido escolhido e dávamos quatro possibilidades de escolha: competência, confiança, ambas ou outra razão. Se o diretor escolhesse *outra razão*, tinha uma pergunta de resposta aberta para explicitar o motivo sobre o qual teria pesado a sua escolha do assessor. A pergunta seguinte reportava-se ao número de horas que o diretor achava que o assessor trabalhava além do horário atribuído.

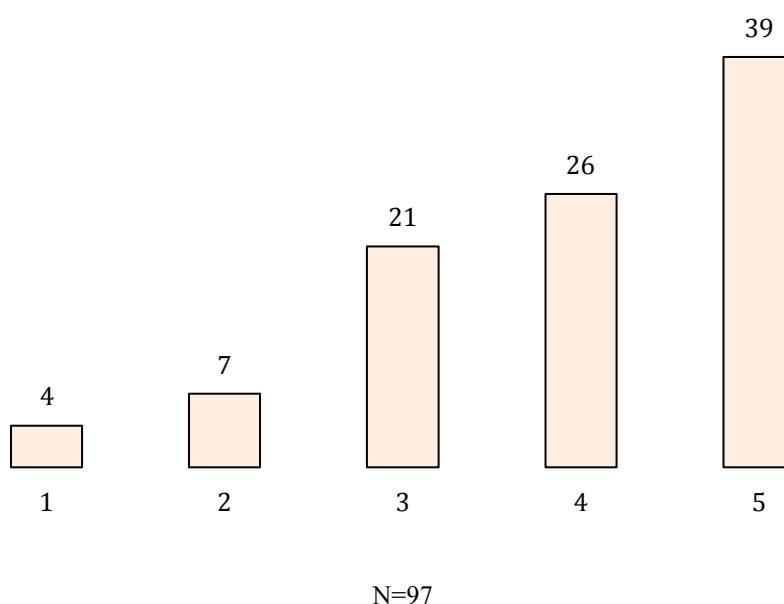
Culminava esta segunda página *web* com quatro perguntas de resposta aberta, e de âmbito geral, que permitia ao diretor escrever o que lhe aprouvesse, dentro dos parâmetros da questão. Assim, na primeira destas quatro perguntas, questionávamos o diretor sobre que outras assessorias tinha já havido naquela escola, além da(s) presente(s). A segunda, sobre as áreas em que o diretor necessitava de mais/outras assessorias. A terceira sobre os adjuntos serem ou não elementos de decisão, ou apenas meros executores de decisão do

diretor²⁰³. A última pergunta desta página pois deixava ao diretor a possibilidade de discorrer sobre a assessoria.

Nesta segunda página de questões ao diretor, o universo são os 97 diretores, pelo que o nosso “N” será precisamente esse número. Assim, a primeira parte tinha oito questões que passamos a apresentar e a analisar.

Importância da assessoria - Pergunta 2.1

Gráfico 21- Importância das assessorias para a escola



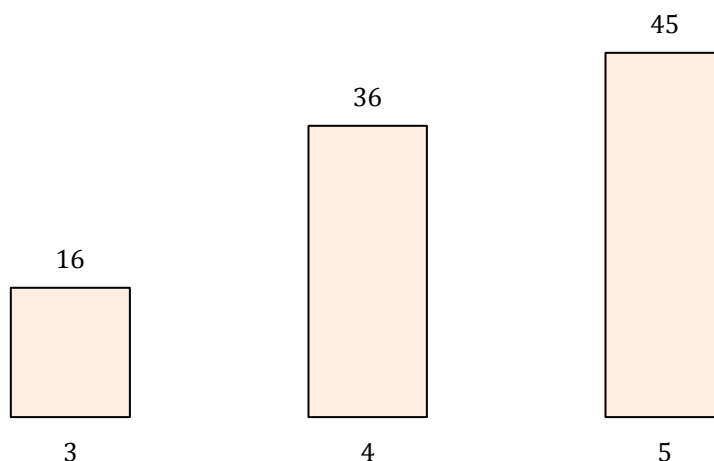
Nesta primeira pergunta, a maioria dos diretores afirmou que a importância dos assessores para a escola é muita. Pela graduação das respostas, verificamos que apenas 11 diretores usaram a nota 2 e 1 para esta resposta, e portanto uma opinião negativa. Considerando as 86 respostas positivas, entre 3 e 5, revela-se pois a importância dos assessores.

²⁰³ Esta questão releva para a interpretação relativa aos adjuntos. Existem diretores que fazem dos seus adjuntos elementos da gestão, decisores em diversas áreas, enquanto outros apenas têm os adjuntos com o intuito de serem meros executores de tarefas.

Concretização de tarefas - Pergunta 2.2

Nesta questão perguntávamos, na opinião do diretor, qual o índice de concretização das tarefas propostas ao assessor. Era a possibilidade do diretor avaliar o assessor.

Gráfico 22 – Índice de concretização das tarefas do assessor



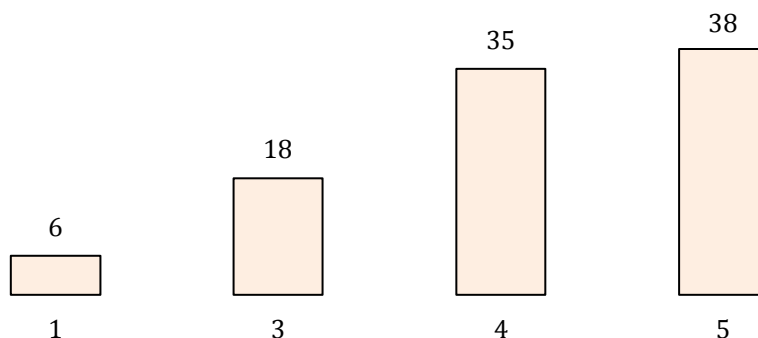
N=97.

Das respostas recolhidas, observamos que os níveis negativos 1 e 2 não foram referenciados, o que significa que as tarefas solicitadas aos assessores são na sua grande maioria realizadas, o que, em nosso entender, também significa um nível elevado de satisfação por parte do diretor. Este pode ser um dos motivos pelo qual os assessores são escolhidos pelos diretores, ou seja, a verificação da eficácia na concretização das tarefas dos assessores.

O assessor enquanto formador - Pergunta 2.3

Na pergunta seguinte, questionávamos o diretor se, o assessor realizava formação direta aos colegas na área da sua assessoria (encontrámos muitas vezes os assessores, durante o nosso percurso como assessor da direção regional, em formação informal de colegas).

Gráfico 23 – Opinião do diretor sobre a formação informal feita pelo assessor aos colegas



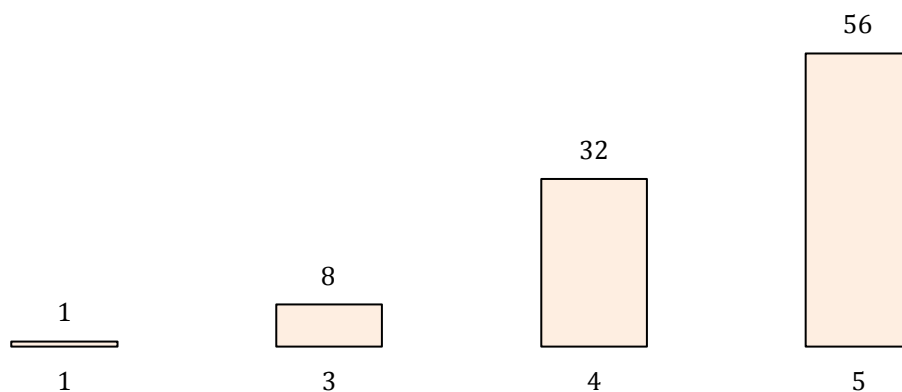
N=97.

Uma das curiosidades encontradas nesta questão foi o facto de não haver resultados para o parâmetro de escolha 2, ou seja, os 6 diretores que avaliaram esta formulação com um nível negativo, fizeram-no com o nível 1, ou seja, consideraram que os assessores nunca realizam formação informal na escola onde são dirigentes. Os outros 91 diretores afirmaram que, em menor ou maior escala, o assessor cumpria tarefas de formação aos colegas da escola.

Aceitação da opinião dos assessores - Pergunta 2.4

A pergunta número quatro questionava o diretor sobre o grau de aceitação, por ele próprio, das propostas, opiniões, sugestões dos seus assessores.

Gráfico 24 – Grau de aceitação pelos diretores das opiniões dos seus assessores



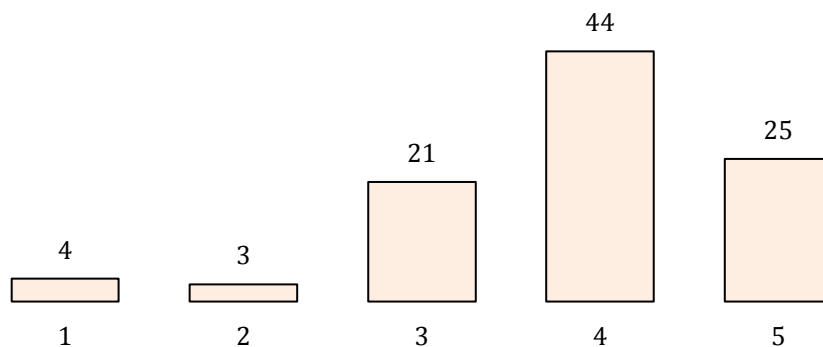
N=97

Revelou-se nesta questão que os diretores confiam muito nos seus assessores, nas suas opiniões e, portanto, fazem destes, um alicerce fundamental de apoio nas tomadas de decisão nas nossas escolas. Apenas 1 diretor disse nunca tomar em consideração a opinião dos seus assessores.

Dinamização de novas práticas de gestão - Pergunta nº 2.5

À questão que pretendia saber se os assessores dinamizam novas práticas de gestão junto dos diretores e respetivos vice-diretores e adjuntos, as respostas foram as seguintes:

Gráfico 25 – Dinamização de novas práticas de gestão por parte do assessor



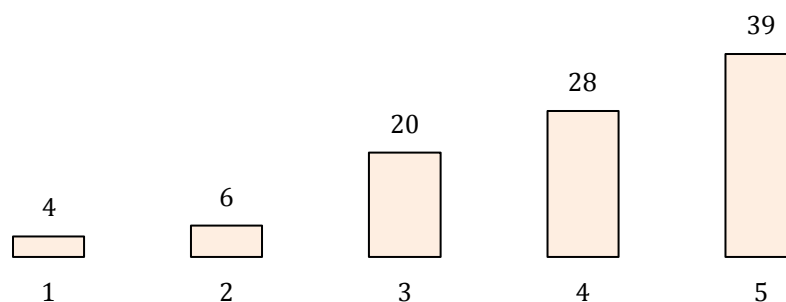
N=97.

De acordo com estas opiniões, 7 dos diretores acham que não existe ou existe pouca dinamização de novas práticas de gestão, junto do órgão diretivo da escola. Em contrapartida, noventa partilham a opinião de que existe uma dinamização para a melhoria de práticas de gestão, sendo assim um elemento de inovação. Isto faz todo o sentido, se considerarmos que o assessor, tal como considerámos no desenvolvimento teórico, preenche lacunas do diretor, em áreas que este não domina totalmente, ou, em alguns casos, não detém nenhum domínio sobre a área da assessoria. Além disto, conviria, como estudo futuro, apoiar-se nestes resultados para averiguar que práticas de gestão são efetivamente dinamizadas pelos assessores. Pensamos que este estudo seria de enorme interesse para a avaliação do modelo de gestão.

Os assessores são integrantes da gestão - Pergunta 2.6

Questionava-se seguidamente se, ao invés de serem um apoio externo à direção, os assessores deveriam fazer parte deste órgão executivo de apoio ao diretor. As respostas são visíveis no gráfico seguinte relativamente à opinião de quem está neste cargo.

Gráfico 26 – Os assessores como parte integrante da direção



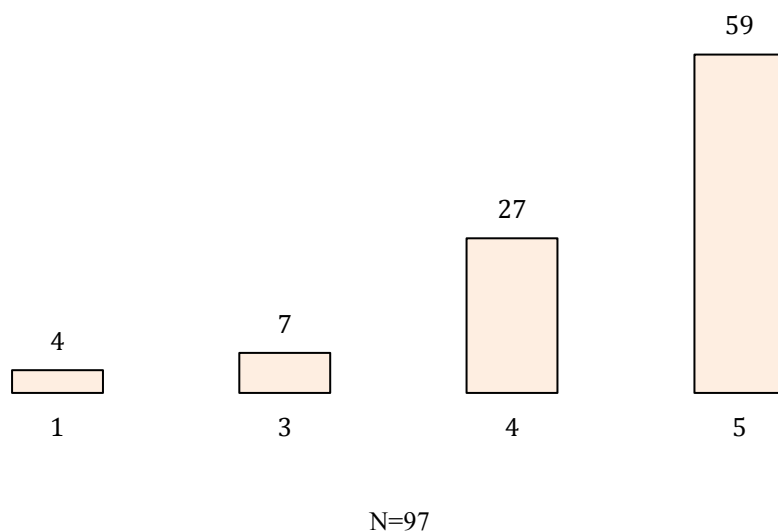
N=97.

Os resultados para esta questão, que se nos apresentou relevante aquando das entrevistas exploratórias, são eloquentes. Apenas 10% dos diretores afirmam não ser de opinião que os assessores façam parte da direção, contrariamente à opinião veiculada pelos restantes que afirmam que os assessores devem fazer parte integrante da direção.

Importância dos assessores para a área da sua assessoria - Pergunta 2.7

A pergunta 2.7 pretendia recolher a informação sobre a importância dos assessores na sua área.

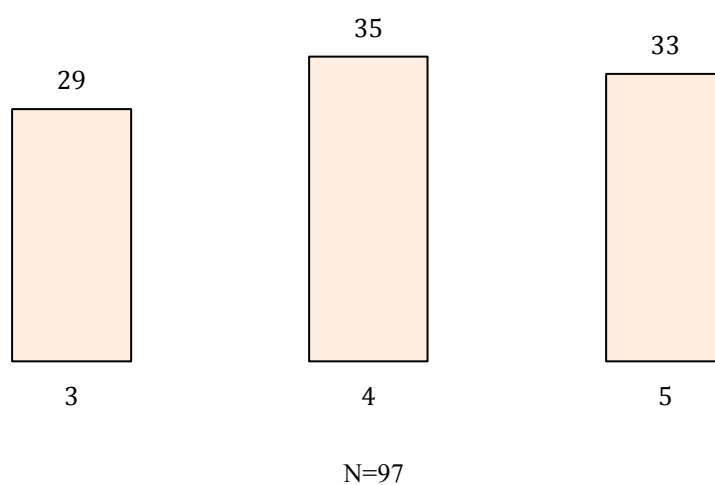
Gráfico 27 – Importância dos assessores para o bom funcionamento da área onde prestam assessoria



Confirma-se a importância da manutenção dos assessores nas áreas em que se encontram a exercer funções, já que se revelam indispensáveis, de acordo com 96% dos diretores.

Necessidade de formação dos assessores - Pergunta 2.8

Gráfico 28 – Necessidade de formação dos assessores na área de assessoria



Em termos de formação dos assessores, concluímos que nenhum diretor achou os seus assessores completamente formados na área em que prestam assessoria, considerando, pelo contrário, que devem frequentar formação, de modo a aumentar e melhorar as suas prestações enquanto especialistas. Trata-se de uma consideração natural, pois a formação contínua é fundamental a este lugar de assessor²⁰⁴.

Critérios de escolha - Pergunta 2.9

Na questão 2.9 perguntávamos ao diretor qual tinha sido o critério seguido para a escolha daqueles assessores. Questionávamos, a competência, a confiança no assessor para executar um bom trabalho, ambas ou outra, além das enunciadas. Aqui, o universo para a resposta dos diretores volta a ser o dos 175 assessores, pois, de entre dois/três assessores, o diretor podia ter escolhido os assessores por motivos diversos.

Tabela 5 – Critérios de escolha dos assessores

| Critérios | Frequência | Percentagem |
|----------------------|------------|-------------|
| Ambas (* + **) | 145 | 82,9 |
| *Competência | 9 | 5,1 |
| **Confiança | 9 | 5,1 |
| Outra ²⁰⁵ | 12 | 6,9 |

N=175

²⁰⁴ Veja-se, por exemplo, o caso dos assessores pedagógicos que necessitam de estar sempre atualizados em relação a novas técnicas, novos métodos e procedimentos, novas formas de ver, conquistarem novas ferramentas pessoais para enfrentarem o desafio diário que lhes é apresentado. “Pour crédibiliser son expertise, le consultant (...) il doit par ailleurs se tenir informé en permanence des nouveautés dans son domaine d’activité (outils, approches, méthodologies) qui ont fait leurs preuves pour conforter sa crédibilité” (Chapus-Gilbert, et al., 2011: 165).

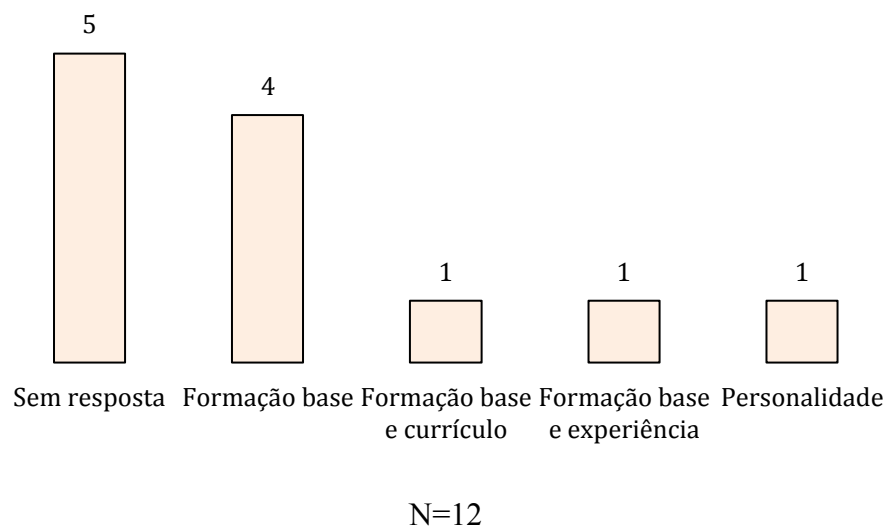
²⁰⁵ Gráfico número 29

Conforme podemos ver, os diretores escolheram 145 dos assessores por possuírem ambas as características, confiança e competência, nove escolheram-nos pela sua competência e outros nove pela confiança pessoal no assessor. Este aspeto, os nove escolhidos pela confiança, levanta a questão da micropolítica dentro da escola, onde se escolhem pessoas do nosso universo de confiança²⁰⁶.

Doze dos diretores afirmam que seleccionaram os assessores por outra característica, como nos é dado confirmar no gráfico seguinte:

Outros critérios de escolha - 2.9.1

Gráfico 29 – Outros critérios para escolha do assessor



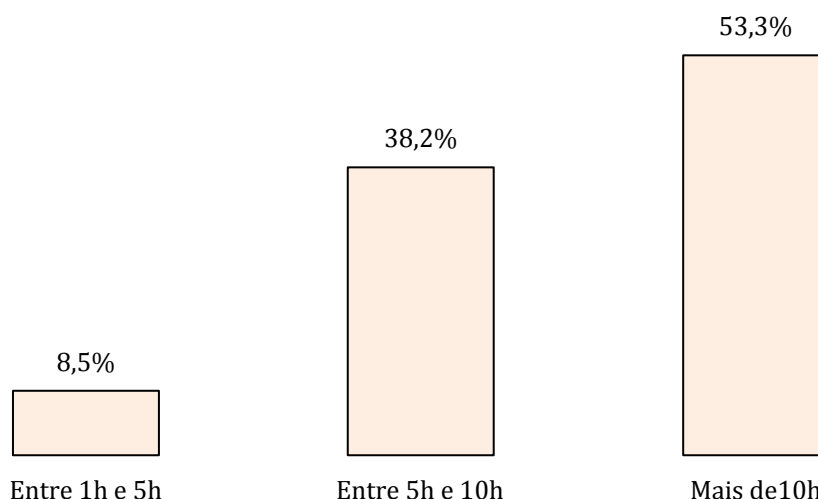
Constata-se que alguns dos assessores foram escolhidos pela sua formação base, 1, por formação base e currículo, outro, pela sua formação base e experiência, e 1 pela sua personalidade. Este gráfico revela que há alguma preocupação em encontrar assessores com personalidade, currículo e experiência, embora se trate de uma minoria, uma vez que constituem apenas 1,72% dos assessores estudados.

²⁰⁶ Retrato no capítulo II, subcapítulo 4 – A escola como centro político.

Horas de assessoria para além do atribuído - Pergunta 2.10

A última pergunta de resposta fechada ao diretor dizia respeito ao número de horas em que, segundo o diretor, o assessor executa tarefas de assessoria, além das horas legais atribuídas no seu semanário horário. As respostas são consideravelmente expressivas sobre a carga horária a que os assessores estarão eventualmente sujeitos no seu trabalho de especialista²⁰⁷. Esta resposta já tinha sido dada por um dos assessores que entrevistámos na fase exploratória do nosso trabalho.

Gráfico 30 – Horas despendidas para além do horário semanal de assessoria



Pelas respostas aqui colocadas, é-nos sugerido que a maioria dos assessores gasta em média mais de dez horas semanalmente com a sua atividade de assessoria²⁰⁸.

²⁰⁷ Anexo 5 a este trabalho.

²⁰⁸ “O regulamento interno não fixou horas a atribuir, isso é competência da diretora, que me atribuiu neste ano letivo 4 horas. As horas gastas são sempre em função do trabalho a realizar, ao longo do tempo tenho tentado responder ao solicitado independentemente das horas gastas nesse processo” (texto retirado do Anexo número cinco deste trabalho, resposta à pergunta número três sobre as horas gastas na assessoria por aquele assessor e que fundamentou esta nossa pergunta no questionário *online*).

Passamos à última parte desta segunda página *web* do questionário, na qual os diretores respondiam a quatro questões de resposta aberta.

Outras áreas de assessoria na escola - Pergunta 2.11

Começámos por perguntar quais tinham sido as outras áreas nas quais a escola tinha tido necessidade de assessoria nos últimos 12 anos. A tabela seguinte ilustra as respostas obtidas:

Tabela 6 – Outras assessorias que existiram na escola

| Assessorias que a escola teve mas não existem no momento | Frequência. |
|---|-------------|
| CNO, Ensino Especial, HACCP, Gestão de Armazém, Relatórios e Atas, Ensino Recorrente Noturno. | 1 |
| Segurança | 1 |
| Jurídica. | 1 |
| Pessoal não docente | 1 |
| Obras, parque escolar, instalações e requalificação. | 2 |
| Contabilidade e financeira | 6 |
| Pedagógica e enriquecimento curricular | 8 |
| Informática, aplicações informáticas | 16 |
| Não houve outras assessorias. | 61 |

N=97

Notamos a presença de algumas assessorias específicas, nomeadamente na área da informática, dezasseis ocorrências no total. Outras foram referenciadas, embora com menor frequência, sendo de importância salientar a “financeira contabilística”, “pedagógica” e “enriquecimento curricular”. Notamos ainda que duas escolas tiveram assessoria de requalificação patrimonial.

Necessidade de assessoria - Pergunta 2.12

A questão seguinte indagava sobre as assessorias que a escola necessitava além das que possui no momento. Não responderam a esta questão vinte e quatro dos diretores. Para uma melhor compreensão, dividimos as necessidades por áreas. Alguns diretores fizeram sentir que a sua escola necessitava de assessoria em mais do que uma área.

Tabela 7 – Outras necessidades de assessoria nas escolas

| Necessidades de assessorias | |
|-----------------------------|----|
| Central de compras | 2 |
| Psicologia | 6 |
| Informática | 17 |
| Financeira e contabilidade | 27 |
| Jurídica | 50 |

N=73

Ressalta a necessidade de apoio na área jurídica, tendo praticamente todos os respondentes tido o cuidado de o sublinhar. 29 dos diretores considerou que apenas necessitam de apoio nessa área, enquanto outros 21 necessitam de assessoria jurídica conjuntamente com outras áreas. Assim, do total de respondentes, 50 necessita de apoio jurídico, o que torna muito relevante esta questão para o funcionamento das escolas.

Deste quadro salientamos ainda uma questão recorrente, e que abordaremos nas conclusões, sobre a necessidade de assessorias de informática, em virtude da enorme carga de tarefas que atualmente os meios digitais representam para a escola.

A participação dos outros membros da direção - Pergunta 2.13

Na questão treze perguntávamos quais as práticas adotadas no seio da direção relativamente ao poder de decisão nomeadamente os adjuntos. Notamos que houve poucas respostas a esta questão, cerca de metade dos diretores, ou seja, quarenta e oito respostas. Destas, muitas foram respondidas relativamente às competências que os adjuntos têm

dentro da direção, enquanto outras foram respondidas relativamente ao apoio dado ao diretor na escolha do assessor.

As respostas dos diretores foram escalonadas em: a) delegação de competências e atribuições dos adjuntos; b) colegialidade do órgão de gestão; c) nada a declarar.

Começando pelas atribuições dos adjuntos, na maioria das respostas, há uma definição das competências delegadas, das quais: área de alunos, distribuição de serviço, projetos, avaliação docente e SIADAP, candidaturas a financiamentos, concursos de pessoal não docente, gestão de aplicações e parque informático, instalações escolares e área financeira, aquisição de equipamentos e materiais para a papelaria, reprografia e bares e ainda ASE. Na leitura das competências atribuídas aos adjuntos, notamos que existem algumas que se cruzam com outras tarefas mencionadas pelos diretores atribuídas aos assessores, nomeadamente se verificarmos a Tabela 7. Nesta análise pensamos que existe uma permeabilidade entre os papéis dos adjuntos e dos assessores. Assim sendo, podemos adjectivar algumas das funções delegadas nos adjuntos como sendo de assessoria, parte do processo de apoio à decisão final do diretor.

Quanto ao facto dos diretores manterem uma colegialidade dentro do órgão de gestão, 8 dos 48 diretores afirmaram esse princípio da colegialidade dentro do órgão de gestão.

Relativamente às respostas nas quais os diretores disseram nada ter a declarar, registamos 22 opiniões neste sentido. Este número transforma o universo de respondentes efetivos em 26.

Da análise destes resultados há ainda a salientar que 3 diretores afirmaram que os adjuntos não tomam parte em decisões; dado que eles são os responsáveis últimos pelas decisões, 12 disseram que tomam parte apenas como consultores nas áreas em que têm competências delegadas, já que os diretores tomam a decisão final, ouvidos os respetivos adjuntos; e um diretor afirmou que a gestão não mudou nada para ele, continuando a decisão a ser fruto de uma tomada de decisão colegial, mesmo que seja contra a sua própria opinião, prevalecendo a decisão da maioria.

Outras considerações sobre a assessoria - Pergunta 2.14

A última pergunta desta parte do questionário, dava oportunidade ao diretor para tecer livremente comentários e/ou opiniões que não tivessem sido colocados. Neste contexto, 65 dos respondentes não preencheram esta informação, tendo ficado esta resposta reduzida a apenas 32 diretores.

Atribuição horária

Alguns dos respondentes afirmam que as horas atribuídas nem sempre se revelam as necessárias, tendo os assessores que ceder horas de trabalho individual para desenvolverem ou consumarem as tarefas indispensáveis à prestação de apoio e consultoria; asseguram também que o horário desses assessores deveria comportar uma carga letiva inferior à regulamentada, já que muito do trabalho de assessoria resulta em horário extra não remunerado e voluntário, sendo o empenho determinante nesta atuação; declaram ainda que o crédito horário para as assessorias deveria ser alargado.

Elemento de Inovação

Estes pareceres foram maioritariamente referidos pelos diretores, sustentados ainda na resposta dada por um dos inquiridos que amplifica a indispensabilidade da figura do assessor:” Constituem um complemento ao desempenho e eficácia das direções dado que o conhecimento e a formação dos assessores permitirão tomadas de decisão assentes em normativos e conhecimento”.

Indispensabilidade

Outros diretores reiteram a sua necessidade para o funcionamento da escola ou do agrupamento, carecendo, contudo de suplemento horário, afirmando um outro que “é uma pena o corte nas horas de assessoria, pois são indispensáveis ao bom funcionamento [da escola]”.

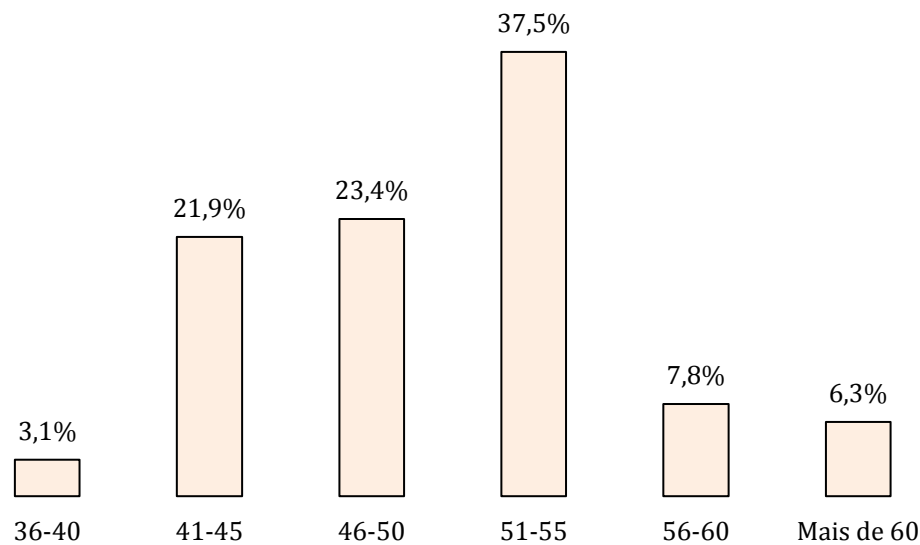
Ou seja, parece comum a opinião sobre a imprescindibilidade do assessor e do aumento de horas para exercício da função.

Terceira parte do questionário do diretor

Concluída a análise da segunda parte do questionário do diretor, passava-se para uma última página *web*, mais breve, de dados profissionais e pessoais sobre o diretor. Notámos que, dos diretores respondentes considerados nas duas páginas anteriores, apenas 64 responderam a esta fase do inquérito. Este número representa 32% dos diretores existentes na área da direção regional e que receberam convite para participar nesta investigação.

Idade - Pergunta 3.1

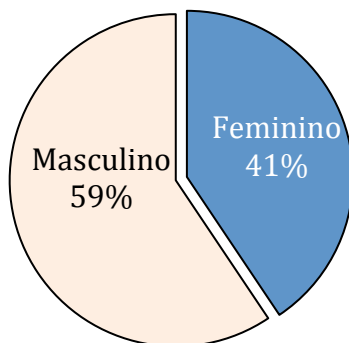
Gráfico 31 - Idade dos diretores



Notamos uma maior incidência de diretores entre os 51 e 55 anos. No entanto, a maioria dos diretores, pode afirmar-se, está na faixa etária entre os 40 e os 55 anos de idade.

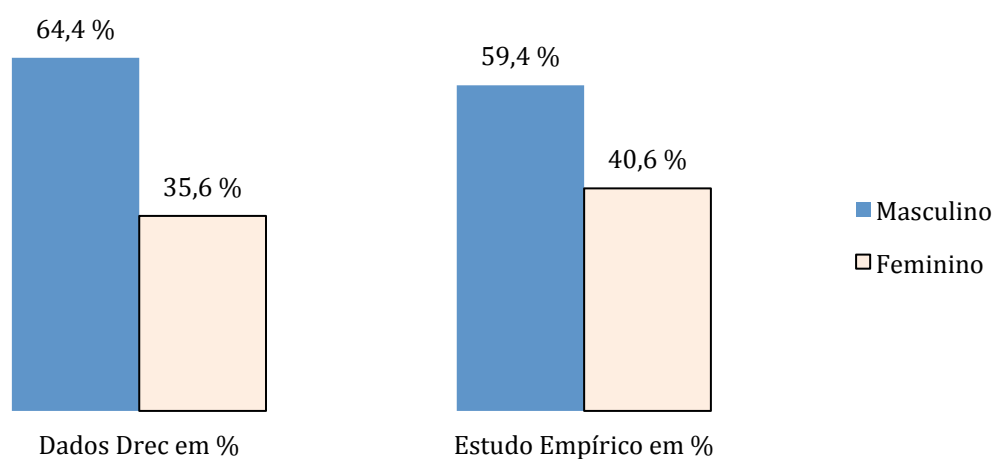
Género - Pergunta 3.2

Gráfico 32 - Género dos diretores respondentes ao questionário



Relativamente ao género, tivemos um número maior de respondentes do género masculino, com mais 19,4% de pessoas a responder, o que equivale a mais 12 diretores. Juntamos um gráfico comparativo, com dados retirados da página web da DREC, onde constam os géneros dos diretores à data da realização do estudo e a sua comparação com os respondentes no estudo:

Gráfico 33 – Dados comparativos entre os géneros de respondentes ao nosso estudo e o género dos diretores constantes na página web da DREC²⁰⁹.



²⁰⁹ Na página web da DREC estão os nomes dos diretores. Através da compilação desta lista chegámos ao género e consequentemente ao número de diretores do género masculino e feminino.

Estes dados comprovam, que, apesar de a profissão docente ser fundamentalmente povoada por elementos do género feminino, o poder de topo (diretor) dentro dessas escolas está maioritariamente entregue a professores do género masculino.

Formação - Pergunta 3.3

Tabela 8 – Formação do diretor

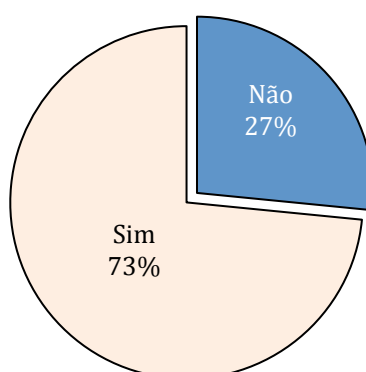
| Grau adquirido | Frequência | % |
|----------------|------------|------|
| Licenciatura | 33 | 51,6 |
| Mestrado | 21 | 32,8 |
| Outros | 2 | 3,1 |
| Pós Graduação | 8 | 12,5 |

N=64

Outra formação - Pergunta 3.4

Nesta questão pretendíamos saber se o diretor possui formação adicional na área da gestão escolar e qual a tipologia da formação obtida.

Gráfico 34 – O diretor tem formação na área da administração escolar?



Foram 47 os diretores que responderam que possuíam algum tipo de formação nesta área com as seguinte formações:

Tabela 9 – Formação dos diretores na área da administração escolar

| Nome dos cursos | Frequência |
|---|------------|
| Direção de Centros Educativos | 1 |
| Gestão da Formação e Administração Educacional | 1 |
| Parte Curricular de Doutoramento em Ciências da Educação. | 1 |
| Curso especializado em gestão e administração escolar | 2 |
| Pós-Graduação em Gestão e Administração Escolar | 6 |
| DESE em Administração Escolar e Educacional | 10 |
| Administração Escolar | 26 |

N=47

Observamos nestes diretores a opção por terem realizado formação na área da administração escolar, sobretudo na concretização de estudos superiores já existentes nas universidades e institutos de formação.

Grupo de docência - Pergunta 3.5

Da pergunta seguinte, grupo de docência, obtivemos dos respondentes o seguinte resultado:

Tabela 10 – Grupos de docência dos diretores

| Grupo de docência do diretor | Frequência | % |
|---|------------|------|
| 1.º - Matemática – 11 - (NCR - 500) | 13 | 20,3 |
| 1.º - Português e Estudos Sociais/História – 01 – (NCR – 200) | 4 | 6,3 |
| 1.º ciclo do ensino básico – 110 (NCR – 92) | 3 | 4,7 |
| 10.º A - História -23 – (NCR – 400) | 7 | 10,9 |
| 11.º A - Geografia – 25 – (NCR – 420) | 1 | 1,6 |
| 11.º B - Biologia e Geologia – 26 (NCR – 520) | 5 | 7,8 |
| 12.º B - Eletrotecnia – 28 – (NCR – 530) | 1 | 1,6 |
| 12.º D - Artes dos Tecidos – 30 – (NCR - 530) | 2 | 3,1 |
| 2.º - Português e Francês – 02 – (NCR – 210) | 3 | 4,7 |
| 2.º A - Mecanotecnia – 12 – (NCR – 530) | 2 | 3,1 |
| 3.º - Português e Inglês -03 – (220) | 2 | 3,1 |
| 4.º - Matemática e Ciências da Natureza – 04 – (NCR – 230) | 5 | 7,8 |
| 5.º - Artes Visuais – 17 – (NCR – 600) | 1 | 1,6 |
| 8.º A - Português, Latim e Grego -20 – (NCR – 300/310) | 1 | 1,6 |
| 8.º B - Português e Francês -21 – (NCR – 320) | 2 | 3,1 |
| 9.º - Inglês e Alemão – 22 (NCR – 330/340) | 2 | 3,1 |
| E.M.R.C. – Ed. Moral e Religiosa Católica – 10 – (NCR - 290) | 1 | 1,6 |
| Educação Física – 38 – (NCR – 620) | 6 | 9,4 |
| T.M.M. - Trabalhos Manuais Masculinos -07 – (NCR – 240) | 3 | 4,7 |

N=64

Perante este quadro, em que há uma distribuição dos diretores pelas áreas de ensino, podemos estabelecer a comparação com a distribuição de assessores por grupo de docência, observando o gráfico constante do Anexo 11, construído a partir da tabela seguinte:

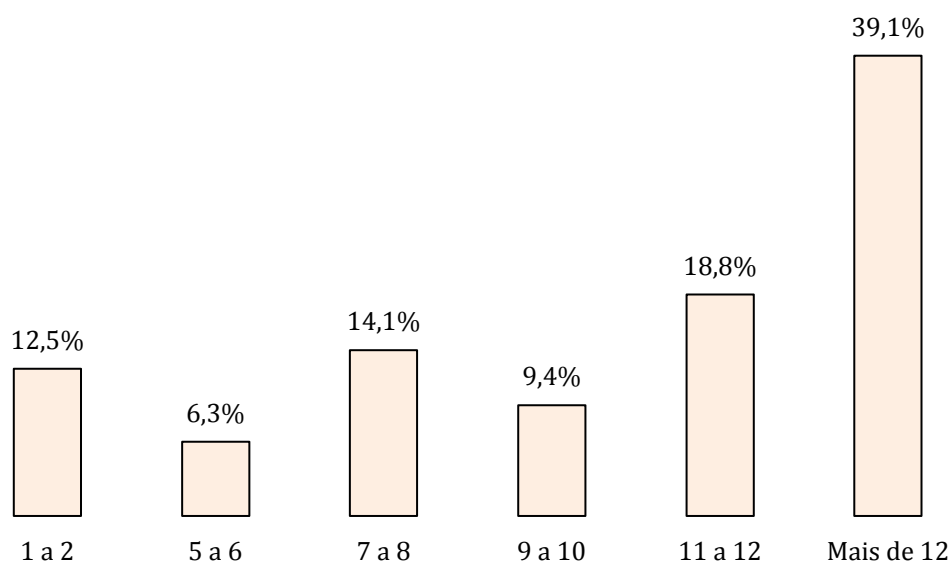
Tabela 11 – Tabela comparativa entre os grupos de docência de assessores e diretores.

| Grupo Disciplinar | Assessores | | Diretores | |
|---|------------|-------|-----------|-------|
| | Freq. | % | Freq. | % |
| 1.º - Matemática - 11 | 13 | 7,4% | 13 | 20,3% |
| 1.º - Português e Estudos Sociais/História - 01 | 6 | 3,4% | 4 | 6,3% |
| 1.º Ciclo do ensino básico - 110 | 14 | 8,0% | 3 | 4,7% |
| 10.º A - História -23 | 6 | 3,4% | 7 | 10,9% |
| 10.º B - Filosofia - 24 | 1 | 0,6% | 0 | 0,0% |
| 11.º A - Geografia - 25 | 3 | 1,7% | 1 | 1,6% |
| 11.º B - Biologia e Geologia - 26 | 4 | 2,3% | 5 | 7,8% |
| 2.º A - Mecanotecnica - 12 | 3 | 1,7% | 0 | 0,0% |
| 12.º B - Eletrotecnia - 28 | 0 | 0,0% | 1 | 1,6% |
| 12.º D - Artes dos Tecidos - 30 | 0 | 0,0% | 2 | 3,1% |
| 2.º - Português e Francês - 02 | 0 | 0,0% | 3 | 4,7% |
| 2.º A - Mecanotecnica - 12 | 0 | 0,0% | 2 | 3,1% |
| 3.º - Português e Inglês -03 | 5 | 2,9% | 2 | 3,1% |
| 4.º - Matemática e Ciências da Natureza - 04 | 1 | 0,6% | 5 | 7,8% |
| 4.º A - Física e Química - 15 | 3 | 1,7% | 0 | 0,0% |
| 5.º - Artes Visuais - 17 | 2 | 1,1% | 1 | 1,6% |
| 6.º - Contabilidade e Administração - 18 | 4 | 2,3% | 0 | 0,0% |
| 7.º - Economia - 19 | 9 | 5,1% | 0 | 0,0% |
| 8.º A - Português, Latim e Grego -20 | 17 | 9,7% | 1 | 1,6% |
| 8.º B - Português e Francês -21 | 10 | 5,7% | 2 | 3,1% |
| 9.º - Inglês e Alemão - 22 | 13 | 7,4% | 2 | 3,1% |
| E. Musical - Educação Musical - 06 | 7 | 4,0% | 0 | 0,0% |
| Ed. Física - Educação Física - 09 | 13 | 7,4% | 0 | 0,0% |
| Educação Pré-Escolar - 100 | 27 | 15,4% | 0 | 0,0% |
| E.M.R.C. - Educação Moral e Religiosa Católica - 10 | 0 | 0,0% | 1 | 1,6% |
| Educação Física - 38 | 0 | 0,0% | 6 | 9,4% |
| Informática - 39 | 13 | 7,4% | 0 | 0,0% |
| T.M.M. - Trabalhos Manuais Masculinos -07 | 1 | 0,6% | 3 | 4,7% |

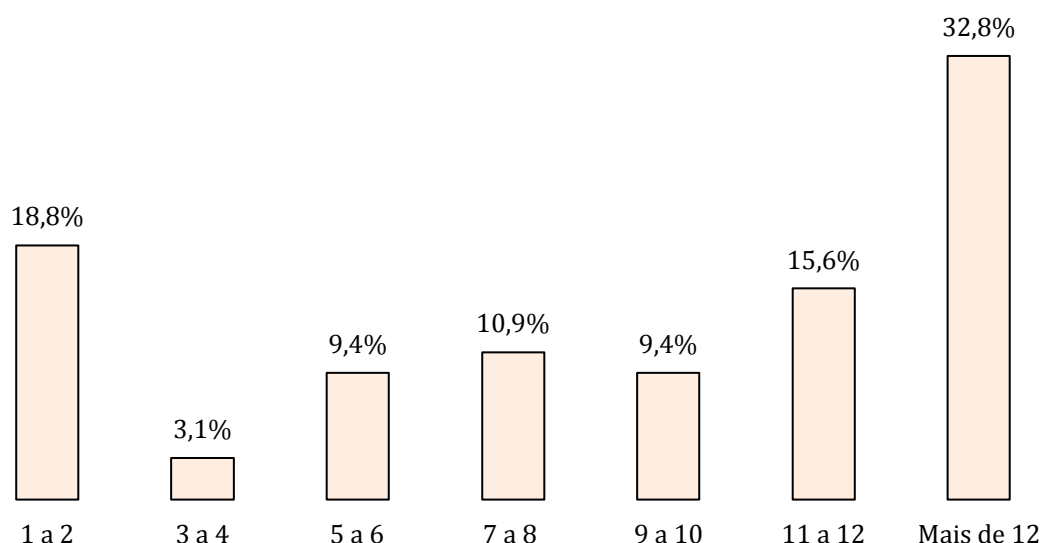
Experiência de gestão - Pergunta 3.6

A penúltima pergunta ao diretor remetia para duas questões de resposta fechada: quantos anos tinha na direção de escolas, e quantos desses anos tinha exercido como diretor. Estabelecemos intervalos de dois anos para as respostas, por nos parecer um meio mais óbvio de avaliação do tempo do diretor no cargo.

Gráfico 35 – Anos em que o diretor foi membro de órgãos de gestão



Curiosamente, este gráfico revela que, no momento da recolha de dados, não há diretores com 3 ou 4 anos de direção, o que remete para a saída do novo diploma de gestão e autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008). A maioria de diretores está na gestão há mais de 12 anos, o que, não causa surpresa pois a maioria dos diretores são efetivamente pessoas com muitos anos de gestão.

Gráfico 36 - Anos do diretor como presidente/diretor

Neste gráfico notamos, como primeiro apontamento, que dos 25 diretores que estiveram mais de doze anos em cargos diretivos, 21 deles foram-no como presidente/diretor. Observamos ainda o facto de ter aparecido a categoria de 3 e 4 anos como diretor, que não aparecia na tabela anterior. Salientamos que 18,8% dos diretores respondentes o são pela primeira vez, portanto após a saída do Decreto-Lei nº 75/2008. Assim e pelo disposto no artigo 21º, nomeadamente no ponto 4 deste Decreto-Lei, no qual estão especificadas as qualificações necessárias para ocupar o cargo, concluímos que estes diretores são elementos que detêm formação na área de gestão escolar ou, foram elementos de um órgão de gestão, mas não como entidade executiva máxima.

Opinião do diretor - Pergunta 3.7

Por último, pedíamos ao diretor para nos dizer algo sobre o tema do questionário, de modo a que entendêssemos algumas questões, além daquelas que tínhamos colocado, colmatando algumas lacunas produzidas nas respostas anteriores.

Destas respostas, que foram dadas em resposta aberta e sem limite de caracteres escritos, a primeira ideia que queremos reproduzir refere-se a que “ com a criação do Diretor de

Escola é cada vez mais necessário o recurso às assessorias, internas ou externas. A Escola, se a analisarmos como ‘empresa’, é uma estrutura complexa e com temas para serem tratados na especialidade que uma só pessoa nunca poderá abarcar”. Esta afirmação corrobora a análise de dados efetuada, de onde sobressai a grande necessidade de assessorias nas escolas e a necessidade de o diretor ter especialistas em quem se apoiar na tomada de decisão.

Seguem comentários como: “as assessorias são de importância vital para o sucesso do trabalho da direção” e “ dada a importância da Gestão na Escola, deveria merecer, por parte da tutela, maior atenção e apoio”. A importância dada às assessorias por parte da tutela também nos parece importante, pela falta de especialização do diretor em determinados assuntos, com outro respondente a dizer que “ [este assunto] carece de discussão ao nível das associações de diretores e administração”. A questão de falta de recursos é também invocada: “ [existe a] necessidade de haver mais assessoria, para colmatar a falta de apoio e de recursos humanos”.

“Falta de recursos, não há colocações [...]”, concordando um outro respondente, que afirma “A prática da gestão está cada vez mais burocratizada, sem tempo para reflexões e planeamento. O sistema está cada vez mais centralizado”, afiança, deixando subentender na sua resposta que esta prática de gestão deveria ser apoiada com a presença de especialistas que pudessem amparar o diretor na tomada de decisão.

Subsidiariamente um outro diretor afirma que “ A direção deste agrupamento rege-se por um espírito e uma prática democráticos, assegurando a participação de todos os intervenientes no processo educativo “. Entendemos esta resposta num âmbito de um certo antagonismo para com a ideia de que o modelo de gestão fixado pelo Dec-lei nº75/2008 não é um modelo democrático pelo facto de a direção assentar na unipessoalidade, em vez da colegialidade. No entanto, os resultados das respostas ao nosso inquérito não confirmam esta opinião, pois muitos diretores invocam a colegialidade que vem de outros modelos, conforme ficou expresso.

5.4.2 – Segundo questionário – Assessores

A este segundo questionário, responderam 93 assessores, sendo este número cerca de metade dos assessores reportados nos resultados dos questionários dos diretores, que foi de 175.

No decorrer da apresentação de dados deste segundo questionário iremos fazendo uma comparação entre os dados obtidos no questionário dos diretores e os que vamos apresentando. Esta comparação é apenas exploratória, demonstrando tendências dado que os respondentes podem não ser da mesma escola.

Idade - Pergunta 1

Relativa à idade do assessor, tal como no questionário do diretor

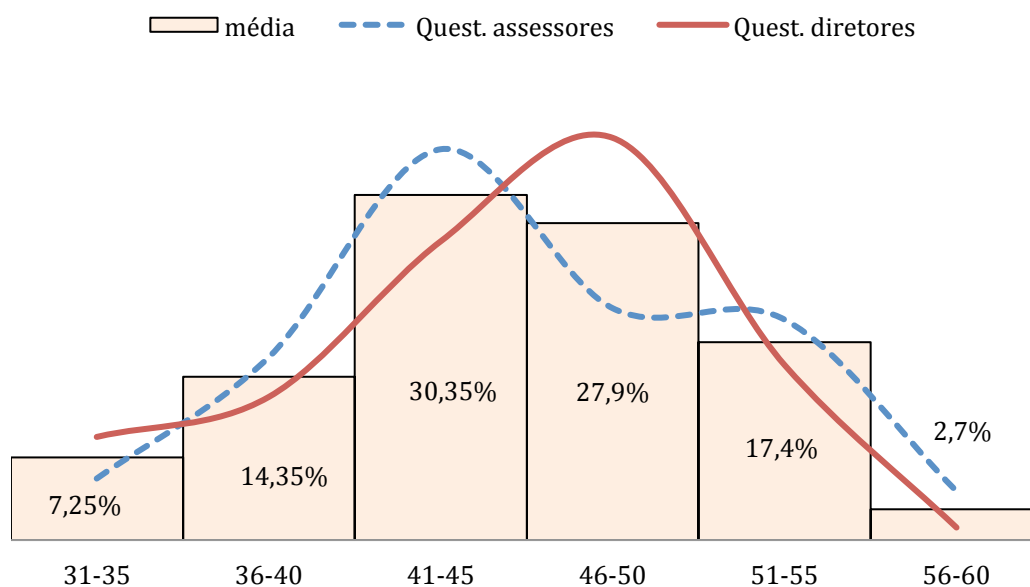
Tabela 12 – Idade dos assessores

| Idade dos assessores | | |
|----------------------|------------|------|
| Idade | Frequência | % |
| 31-35 | 5 | 5,4 |
| 36-40 | 15 | 16,1 |
| 41-45 | 32 | 34,4 |
| 46-50 | 19 | 20,4 |
| 51-55 | 18 | 19,4 |
| 56-60 | 4 | 4,3 |

N=93

Elaborámos um gráfico com as idades médias dos assessores, retiradas de ambos os questionários no qual as barras representam as médias resultantes dos resultados recolhidos representados individualmente nas linhas.

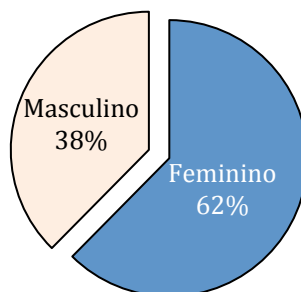
Gráfico 37 – Comparação entre as idades dos assessores no questionário do diretor e do assessor.



Em relação a estes dados, repara-se que, apesar de não haver coincidência nos picos na variável idade, a curva tem a mesma forma, o que nos possibilita obter uma medida muito precisa da idade média dos assessores.

Género - Pergunta 2

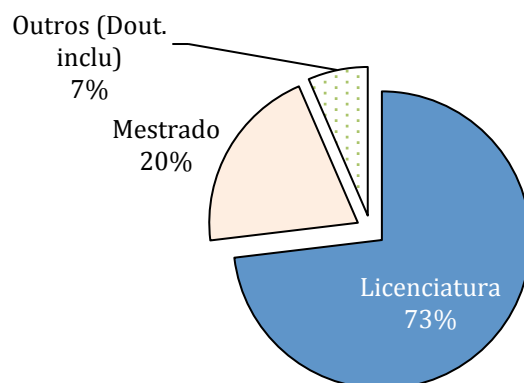
Seguidamente, pretendíamos saber o género dos assessores respondentes cujos valores encontramos no gráfico seguinte:

Gráfico 38 – Género do assessor.

Nesta questão, como podemos ver, encontramos uma maioria de assessores do sexo feminino. No entanto, podemos dizer que os assessores se distribuem equitativamente pelos dois géneros, se comparada com a diferença que existe na distribuição de géneros pelo professorado em Portugal²¹⁰.

Formação - Pergunta 3

Quanto à formação dos assessores, encontramos as seguintes respostas no questionário:

Gráfico 39 – Grau da formação dos assessores.

²¹⁰ De acordo com dados do Ministério da Educação, existiam, em 2008 nas escolas portuguesas, 77,6% de mulheres e 22,4% de homens, englobando educadores de infância e professores do 1º, 2º e 3º ciclos e secundário (GEPE, 2008: 63).

Neste gráfico, verificamos que há 27 % de assessores que realizaram formação para além da licenciatura. Esta indicação permite-nos perceber que há um grupo minoritário de assessores que realizou formação pósgraduada.

Formação de base na assessoria - Pergunta 4

Na formação de base específica dos assessores, em relação à área da sua assessoria, podemos verificar que há uma percentagem de cerca de 19% de assessores com formação:

Gráfico 40 – Formação de base dos assessores na sua área de assessoria

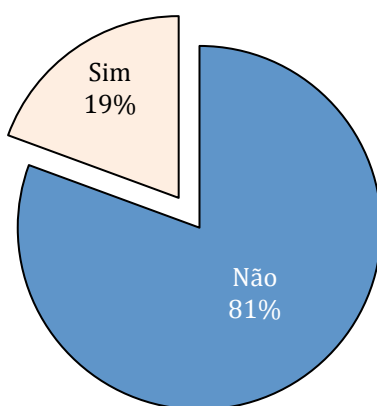
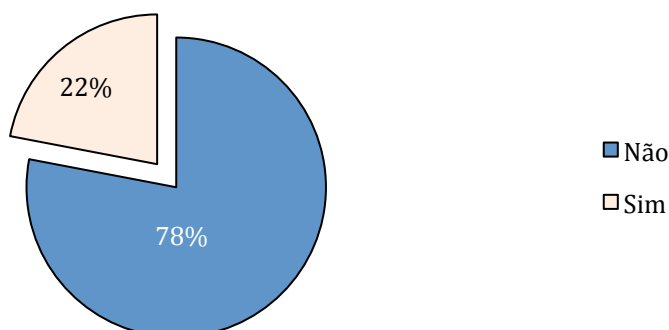


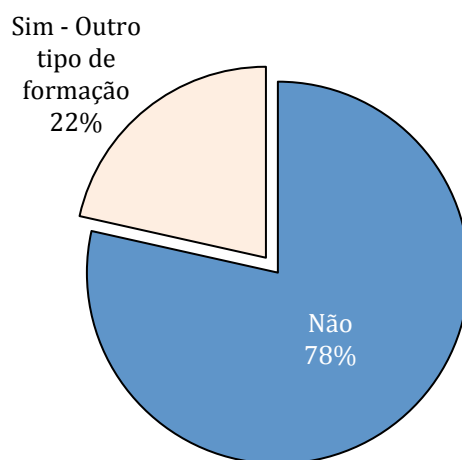
Gráfico 41 – Percentagens médias de formação de base dos assessores na área da sua assessoria



Como podemos ver, também aqui a média se aproxima significativamente do respondido em ambos os questionários.

Outra formação - Pergunta 5

Gráfico 42 – Outra formação na área da assessoria



Notamos neste gráfico, que não há menções à formação contínua de professores, na visão da integração dos centros de formação ou das universidades, dados estes que tínhamos encontrado no questionário do diretor.

Grupo de docência - Pergunta 6

Quanto ao grupo de docência, encontrámos os seguintes resultados:

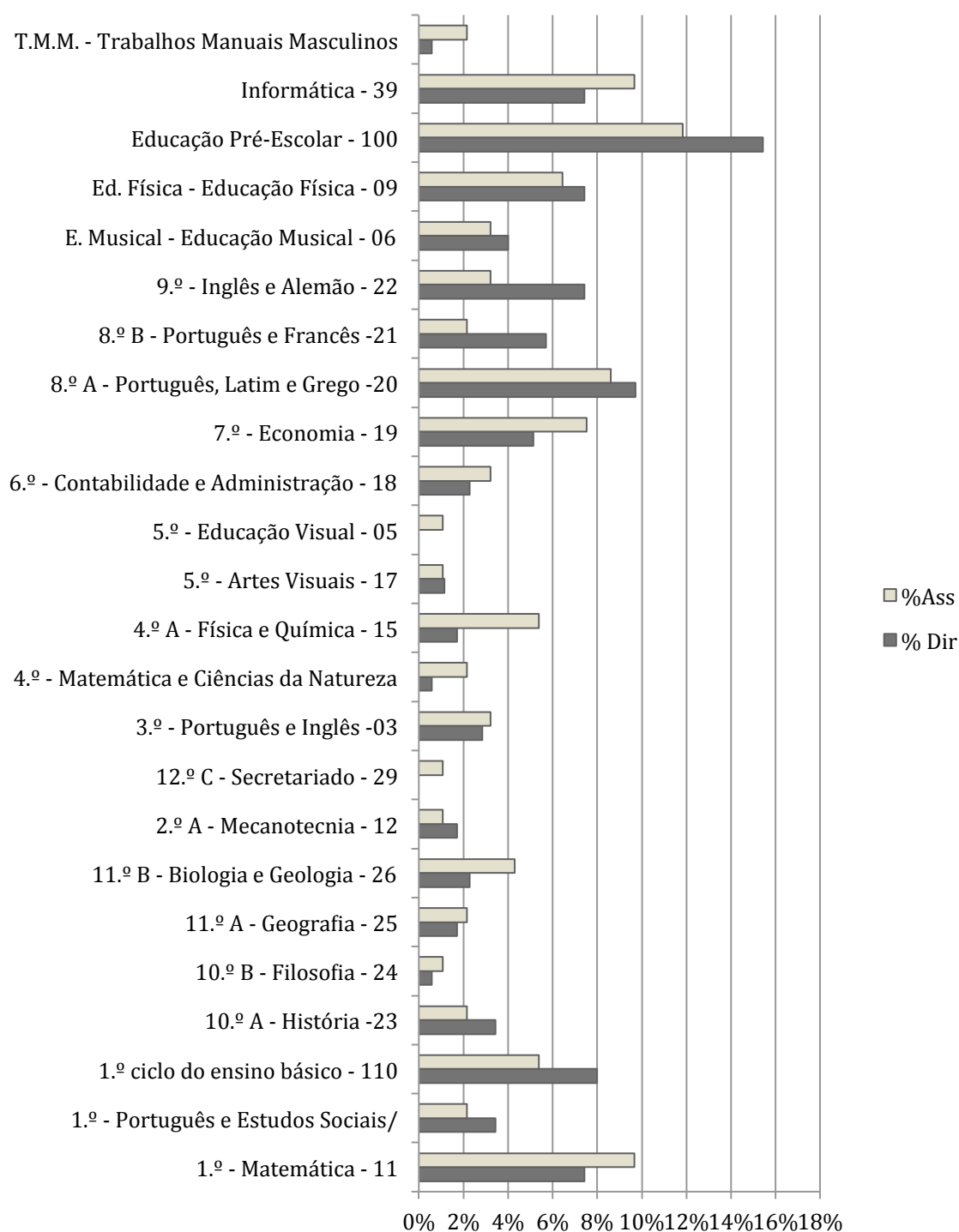
Tabela 13 – Resultados para os grupos de docência dos assessores

| Grupo de docência | Frequência | % |
|--|------------|-----|
| 1.º - Matemática – 11 – (NCR – 500) | 9 | 10% |
| 1.º Ciclo do ensino básico – 110 – (NCR – 92) | 2 | 2% |
| 10.º A - História -23 – (NCR – 400) | 5 | 5% |
| 10.º B - Filosofia – 24 – (NCR – 410) | 2 | 2% |
| 11.º B - Biologia e Geologia – 26 – (NCR – 520) | 1 | 1% |
| 12.º C - Secretariado – 29 – (NCR – 530) | 2 | 2% |
| 3.º - Português e Inglês -03 – (NCR – 220) | 4 | 4% |
| 4.º - Matemática e Ciências da Natureza – 04 – (NCR – 230) | 1 | 1% |
| 4.º A - Física e Química – 15 – (NCR – 510) | 1 | 1% |
| 5.º - Artes Visuais – 17 – (NCR – 600) | 3 | 3% |
| 5.º - Educação Visual – 05 – (NCR – 240) | 2 | 2% |
| 6.º - Contabilidade e Administração – 18 – (NCR – 430) | 5 | 5% |
| 7.º - Economia – 19 – (NCR – 430) | 1 | 1% |
| 8.º A - Português, Latim e Grego – 20 – (NCR – 300/310) | 1 | 1% |
| 8.º B - Português e Francês -21 – (NCR – 320) | 3 | 3% |
| 9.º - Inglês e Alemão – 22 – (NCR – 330/340) | 7 | 8% |
| E. Musical - Educação Musical – 06 – (NCR – 250) | 8 | 9% |
| Ed. Física - Educação Física – 09 – (NCR – 260) | 2 | 2% |
| Educação Pré-Escolar – 100 – (NCR – 90) | 3 | 3% |
| Informática – 39 – (NCR – 550) | 3 | 3% |
| T.M.M. - Trabalhos Manuais Masculinos -07 – (NCR – 240) | 6 | 6% |

N=93.

Quanto a estes resultados gostaríamos de os comparar com os resultados encontrados na recolha de dados recuperada dos questionários aos diretores.

Gráfico 43 – Comparação entre as percentagens obtidas em ambos os questionários, nos grupos de docência dos assessores

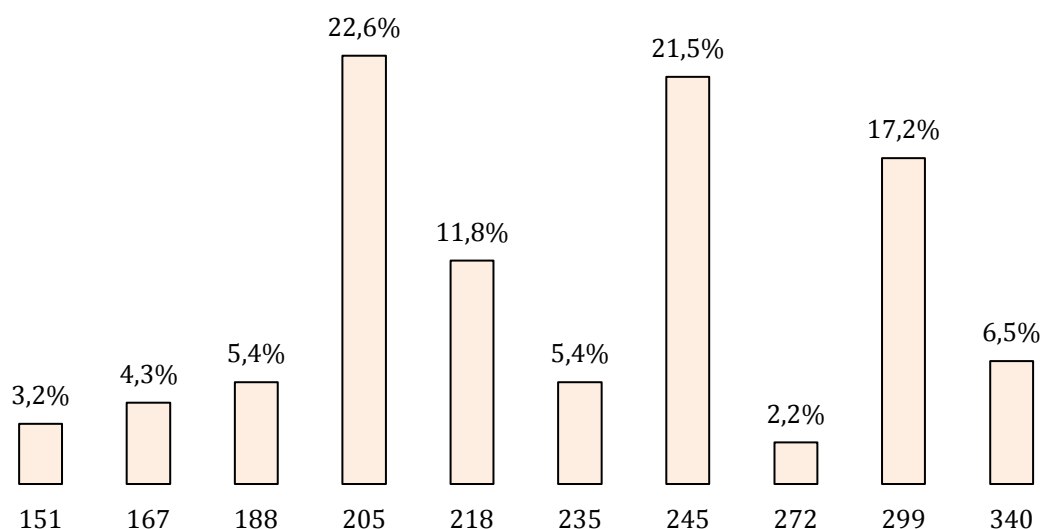


Observamos neste gráfico que, atendendo a algumas diferenças representativas no pré - escolar, todos os outros grupos de docência têm percentagens de assessores muito similares, o que mais uma vez nos indica estabilidade nos dados relativamente ao resultado obtido com esta recolha.

Índice de vencimento - Pergunta 7

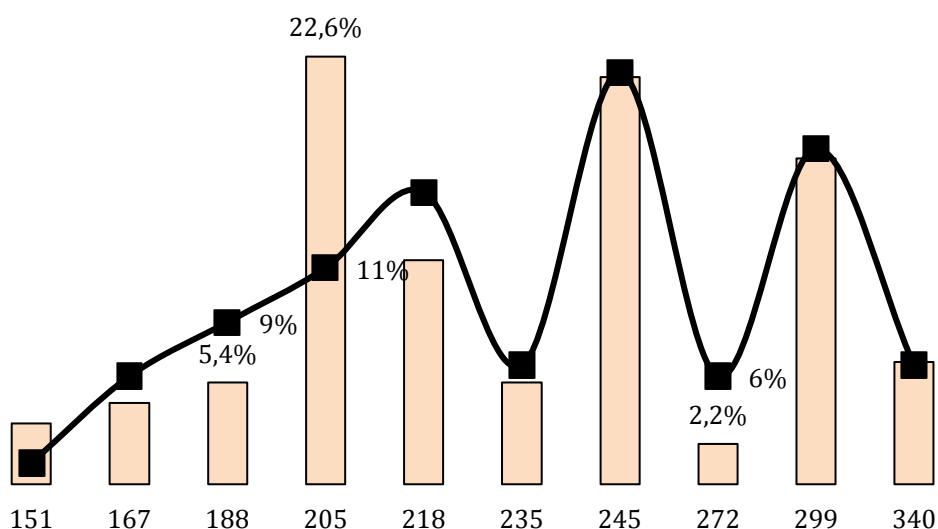
Continuando o questionário, perguntámos o índice de vencimento dos assessores e obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 44 – Índice de vencimento dos assessores



Comparamos seguidamente com os resultados obtidos no questionário do diretor.

Gráfico 45 – Comparação entre os índices de vencimentos nas respostas dos diretores e nos assessores, colunas para assessores, linha para os diretores



Neste gráfico mais uma vez comparamos os resultados obtidos para os mesmos objetos em questionários respondidos por universos diferentes. Encontramos alguma similitude nos resultados, já que apenas no índice 205 se encontra uma disparidade de aproximadamente 12 pontos percentuais. Nos resultados com maiores disparidades, colocámos as percentagens de modo a poderem ser comparadas. Este estudo, em complemento ao que faremos com as remunerações médias, levar-nos-á mais tarde à descoberta estatística dos custos das assessorias²¹¹.

²¹¹ Faremos um exercício estatístico baseado na média das respostas que encontrámos e nos preços hora de cada professor, para encontrarmos um preço médio de custo da assessoria por hora. Serão feitas algumas considerações relativamente à comparação de preços com a prestação de serviços externos em algumas áreas.

Área de assessoria - Pergunta 8

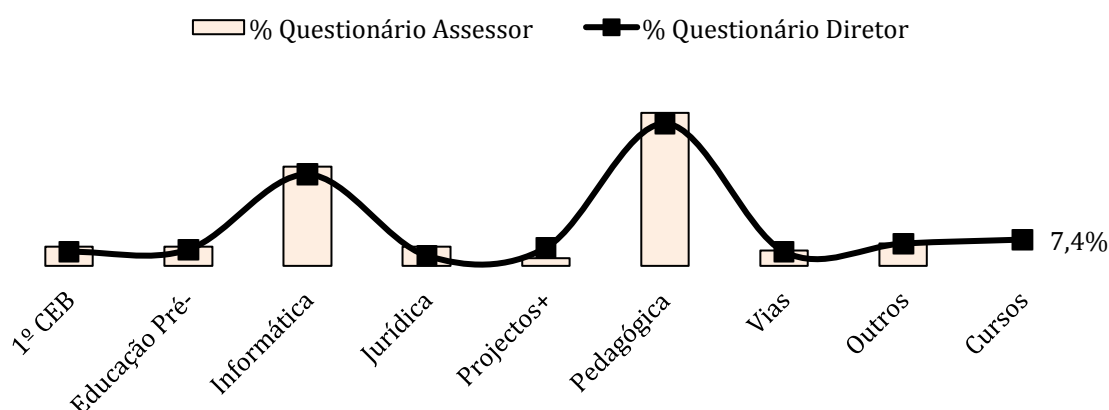
Tabela 14 – Áreas de assessoria

| Assessorias atribuídas | Frequência | % |
|---|------------|------|
| 1º CEB | 5 | 5,4 |
| Administrativa, gestão escolar, recursos humanos, segurança e mediação de conflitos | 1 | 1,1 |
| Vias Profissionalizantes | 4 | 4,3 |
| Direção | 3 | 3,2 |
| Educação Pré-Escolar | 5 | 5,4 |
| Informática | 26 | 27,9 |
| Inovação e FCT | 1 | 1,1 |
| Jurídica | 5 | 5,4 |
| Projetos | 2 | 2,2 |
| Segurança | 1 | 1,1 |
| Pedagógica | 40 | 43 |

N=93

Esta tabela revela que os assessores respondentes têm assessorias atribuídas, em percentagens muito similares às descritas pelos diretores. Essas percentagens podem ser observadas em termos comparativos no gráfico seguinte:

Gráfico 46 – Percentagens comparativas nas assessorias atribuídas, entre as respostas dadas pelos assessores e pelos diretores

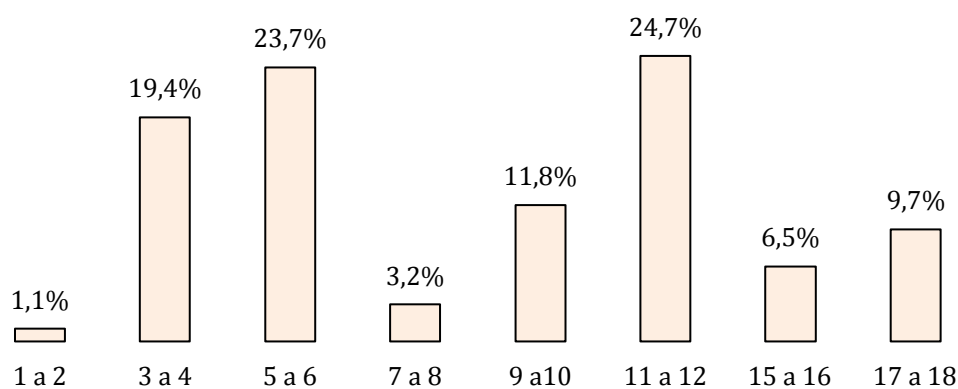


Podemos ver nesta comparação que apenas os cursos noturnos não tiveram respondentes por parte dos assessores. No entanto, todas as outras categorias estão equilibradas em termos percentuais, o que nos permite afirmar que estas categorias correspondem à realidade do universo das escolas em estudo.

Horas atribuídas - Pergunta 9

A pergunta número 9, à semelhança do que foi feito no questionário dos diretores, dizia respeito ao número de horas atribuídas à assessoria, nomeadamente a cada assessor.

Gráfico 47 - Número de horas atribuídas a cada assessoria



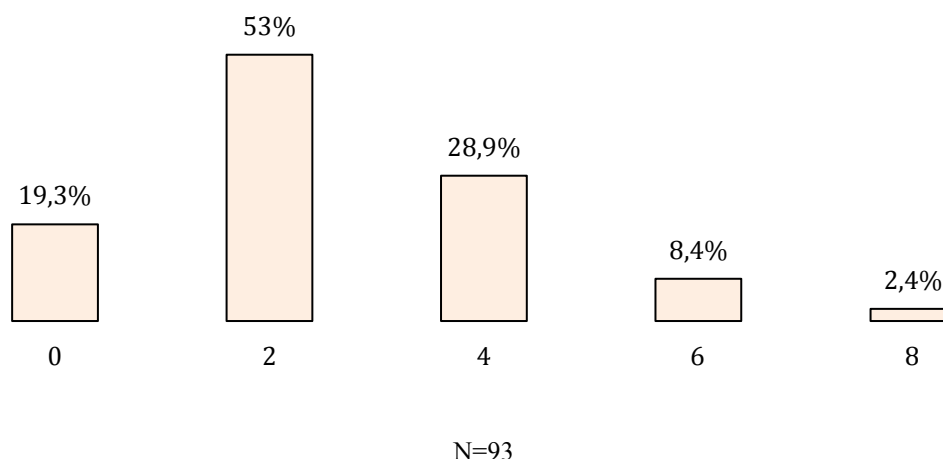
N=93

Neste gráfico podemos verificar que existe uma distribuição de 23% para 5 a 6 horas, 19% para 3 e 4 horas, e ainda 24% para 11 a 12 horas. Se compararmos com a tabela apresentada com os dados dos diretores, reparamos que existe uma grande disparidade nas 11 e 12 horas atribuídas, cifrando-se nos 13%. Existe ainda uma ausência de assessorias com 13 e 14 horas que representavam 1% das assessorias atribuídas no questionário dos diretores.

Redução de carga horária - Pergunta 10

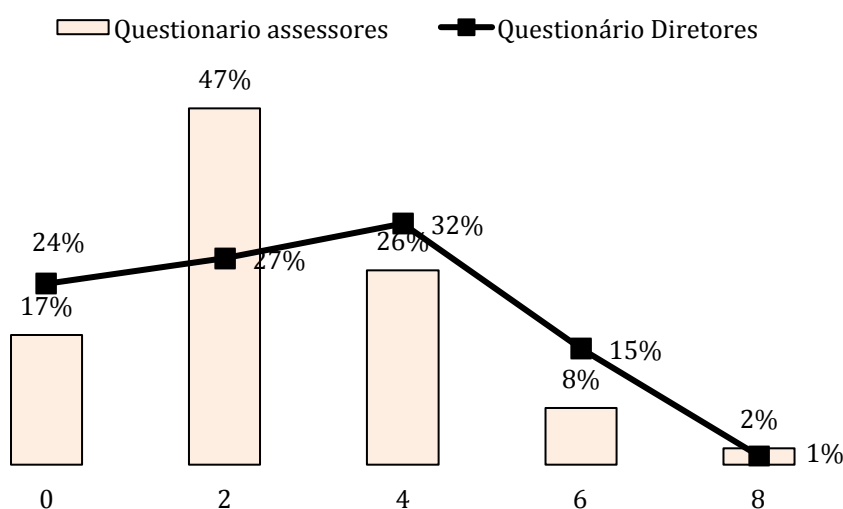
Perguntámos seguidamente o número de horas de redução do assessor por tempo de serviço (artigo 79 do ECD).

Gráfico 48 - Número de horas de redução, (artº 79 ECD)



Nesta tabela, temos as respostas dadas pelos assessores quanto ao seu direito de redução de componente letiva por tempo de serviço. Comparativamente com o respondido pelos diretores, obtemos o seguinte gráfico:

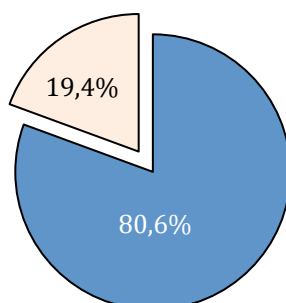
Gráfico 49 – Comparação percentual da redução do tempo de serviço, artº 79º ECD



Este gráfico mostra algumas discrepâncias entre as respostas obtidas em ambos os questionários. Notamos a maior discrepância nas duas horas de redução em que no questionário dos diretores se reportavam 27% e no dos assessores 47%. Esta percentagem representa cerca de metade dos assessores respondentes.

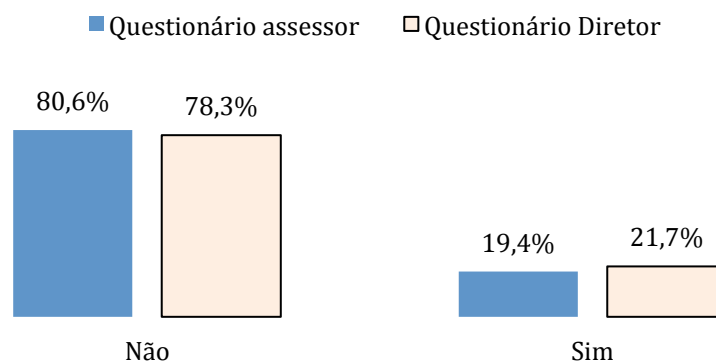
Direção de turma - Pergunta 11

Gráfico 50 – Direções de turma atribuídas ao assessor



Nestes dados notamos uma profunda semelhança entre a informação recolhida nos dois questionários, como podemos ver no gráfico seguinte:

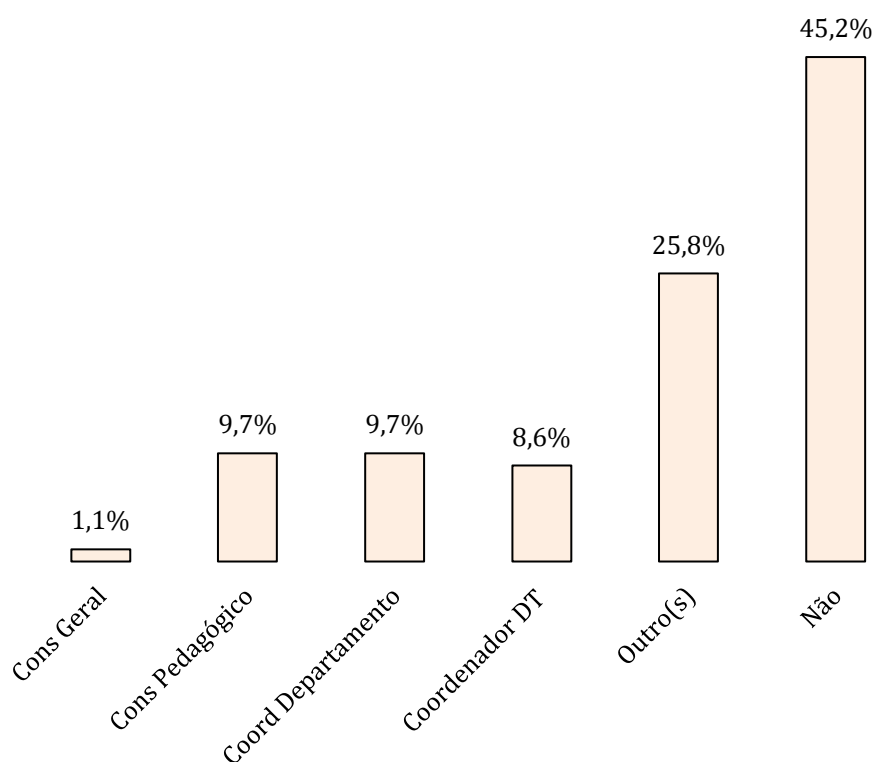
Gráfico 51 – Comparativo para os assessores com direção de turma



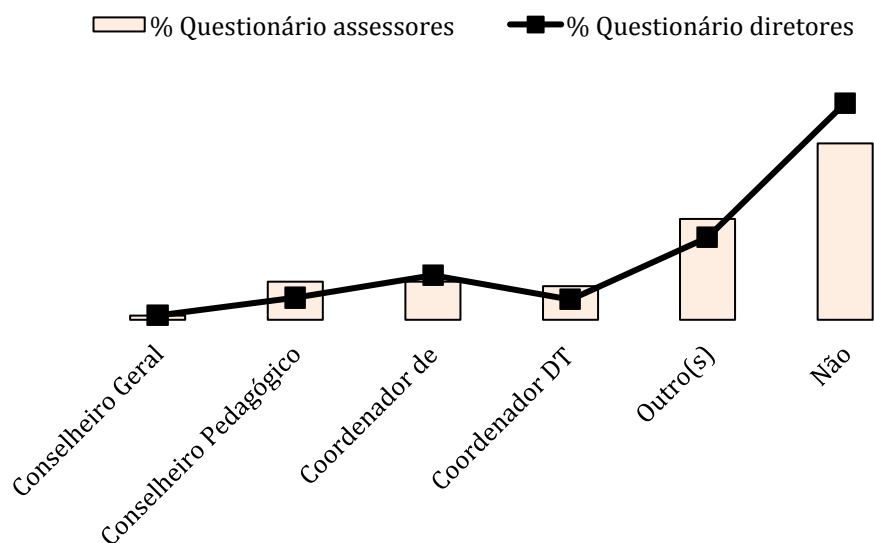
Podemos concluir observando este gráfico que apenas um quinto dos assessores possui, cumulativamente, direção de turma.

Outros cargos - Pergunta 12

Gráfico 52 – Outros cargos que o assessor possui



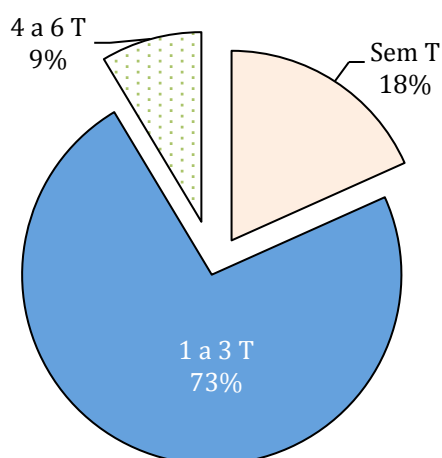
Nestes dados percebemos que 42 assessores (45,2%) não possuem outros cargos e que 24 possuem outros cargos além dos mencionados.

Gráfico 53 – Comparação entre os cargos nos dois questionários

Concluimos pela análise deste gráfico comparativo que não há diferenças significativas na atribuição de cargos aos assessores, nos dois questionários. Podemos, perante estes dados, concluir que cerca de metade dos assessores não possui outros cargos e por isso, são completamente dedicados à sua assessoria, para além da sua atividade docente.

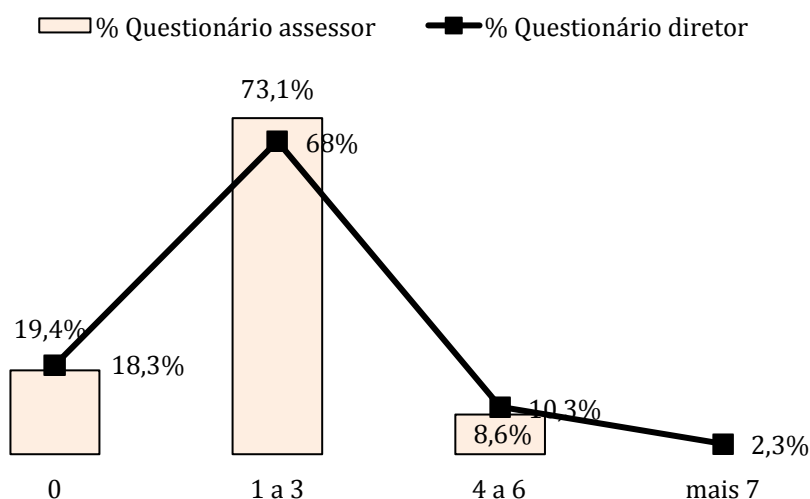
Turmas lecionadas - Pergunta 13

Quanto ao número de turmas que o assessor leciona, temos o seguinte resultado:

Gráfico 54 – Turmas atribuídas aos assessores

Podemos ver que a maioria dos assessores possui entre uma e três turmas. Assim, e se compararmos com o que recolhemos no questionário dos diretores, apenas notamos uma ligeira diferença, conforme se pode observar no gráfico seguinte:

Gráfico 55 – Comparação percentual entre as respostas nos dois questionários



A diferença entre os dois questionários situa-se no facto de haver 2,3 % dos assessores mencionados no questionário dos diretores com mais de sete turmas. No exercício de cruzamento de dados com os grupos de docência dos assessores²¹², podemos constatar que estes assessores só podem situar-se dentro de determinados grupos disciplinares, em virtude da carga horária de determinadas disciplinas, e/ou com poucas horas de assessoria.

Local de trabalho - Pergunta 14

Quanto ao local de trabalho do assessor tivemos as seguintes respostas:

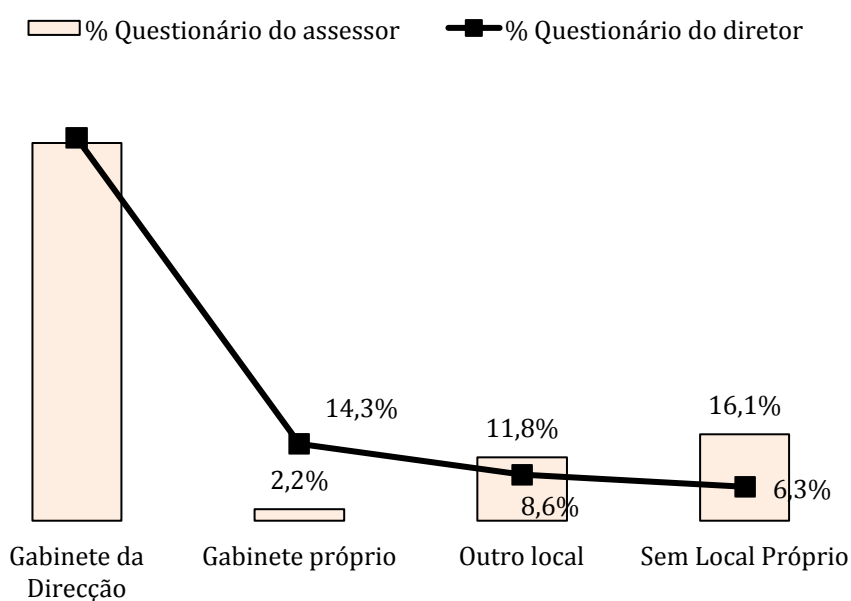
²¹² No currículo dos ensinos básico e secundário, poucas disciplinas podem preencher estes requisitos, entre elas situam-se a educação musical e a geografia.

Tabela 15 – Locais de trabalho em que o assessor situa a sua atividade

| Locais de trabalho do assessor | Frequência | % |
|--------------------------------|------------|------|
| Gabinete da direcção | 65 | 69,9 |
| Gabinete próprio | 2 | 2,2 |
| Outro local | 11 | 11,8 |
| Sem local próprio | 15 | 16,1 |

N=93.

Gráfico 56 – Comparação percentual dos locais de trabalho do assessor



Voltamos nesta comparação a não verificar grandes diferenças nas respostas, podendo apreciar as curvas aproximadas, exceto para a última resposta em que na coluna sobe e na linha desce ligeiramente. Perante estes resultados, podemos situar o local de trabalho do assessor, fundamentalmente, no gabinete da direcção, convergindo com os resultados obtidos nos questionários dos diretores.

Tempo no cargo - Pergunta 15

A última questão comum entre os dois questionários debruçava-se sobre o tempo que o assessor prestava serviço de apoio à direção contado em anos:

Tabela 16 – Número de anos do assessor na escola atual.

| Anos | Frequência | % |
|------|------------|------|
| 1 | 31 | 33,3 |
| 2 | 14 | 15,1 |
| 3 | 19 | 20,4 |
| 4 | 8 | 8,6 |
| 5 | 5 | 5,4 |
| 6 | 1 | 1,1 |
| 7 | 3 | 3,2 |
| 8 | 4 | 4,3 |
| 9 | 0 | 0 |
| 10 | 5 | 5,4 |
| 12 | 3 | 3,2 |

N=93

Notamos que a maioria dos assessores, à semelhança do que já tinha sucedido nas respostas dos diretores, estão nos primeiros anos de assessoria, mais concretamente nos 4 primeiros anos.

Assessoria em outras escolas - Pergunta 16

Finalmente, perguntámos ao assessor quantos anos tinha como assessor, em outra escola ou agrupamento para além do presente. Dos resultados recolhidos elaborámos a seguinte tabela:

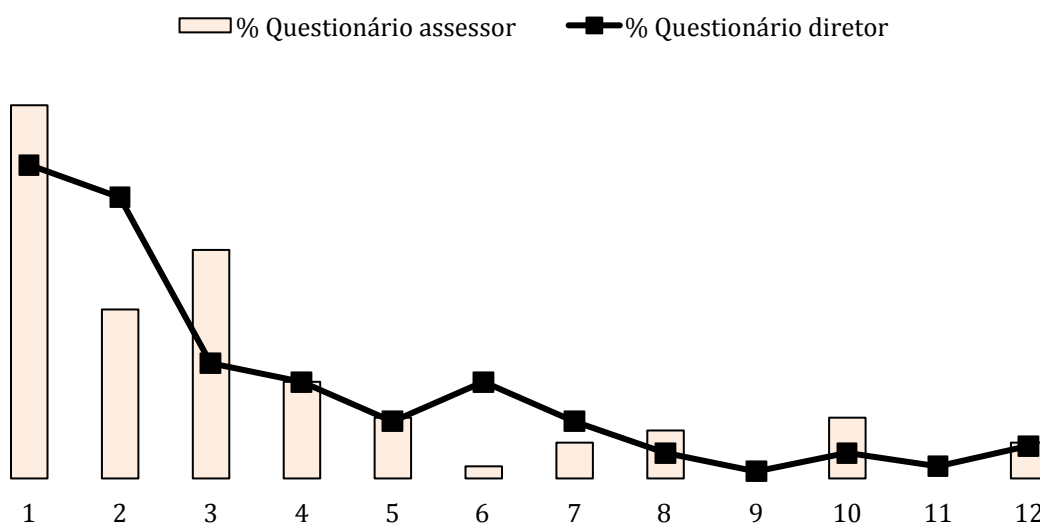
Tabela 17 – Assessoria em outras escolas, que não a presente escola do assessor

| Anos | Frequência | % |
|------|------------|------|
| 0 | 83 | 89,2 |
| 1 | 0 | 0 |
| 2 | 1 | 1,1 |
| 3 | 1 | 1,1 |
| 5 | 2 | 2,2 |
| 6 | 6 | 6,5 |

N=93

Notamos que, dos assessores respondentes, 90% nunca tinha sido assessor noutras escolas, 2 assessores exerceram essa função durante 5 anos e 6 deles, durante 6 anos, tendo 1 estado em exercício durante 2 anos e outro, 3.

Para nos ajudar a tirar algumas conclusões na análise das duas últimas questões (perguntas 15 e 16) elaborámos o seguinte gráfico:

Gráfico 57 – Anos como assessor na escola atual

Percebemos, perante estes dados, que há alguma rotatividade nas assessorias, atingindo os 4 anos e diminuindo a partir daí. Isto significa, no nosso entender, que as direções mudam de assessoria de acordo com as necessidades, mas também de acordo com a rota-

tividade dos professores nas escolas²¹³. Há ainda a considerar que no caso de mudança de diretor possa haver lugar à mudança das assessorias por questões de confiança nas capacidades das pessoas envolvidas.

Última questão - Pergunta 17

A última pergunta no questionário dos assessores, de resposta aberta, sem limite de caracteres, solicitava ao assessor sugestões para um melhor aproveitamento da assessoria. Tentava-se, assim, incluir, no nosso estudo, proposições que pudessem ter em conta a experiência do próprio assessor, bem como as suas opiniões relativamente ao cargo.

Formação na área da assessoria

A necessidade de formação na área da assessoria é um denominador comum nas respostas que recolhemos, e que já havíamos constatado no questionário do diretor. Vários assessores sugerem que tem que haver mais “formação nesta área”, “mais formação no âmbito das TIC” bem como “formação de recursos humanos e acções de sensibilização para a melhoria do clima de escola e da profissionalidade docente tendo como base o reconhecimento profissional e não o controlo normativo.” Solicitam ainda que os centros de formação façam “Oferta de Formação na área das Assessorias”, existindo uma genuína preocupação de formação por parte dos próprios. Esta preocupação já havia sido encontrada no questionário do diretor e discutida anteriormente²¹⁴.

Local de trabalho

Foi-nos ainda dito que, apesar da maioria dos assessores trabalhar no gabinete da direção e se sentir “um elemento efetivo da direção”, sendo por isso considerado “como mais um

²¹³ Numa lógica de maior estabilidade do corpo docente em cada agrupamento, é previsível que esta rotatividade se reduza.

²¹⁴ Discutimos na pergunta 2.8 do questionário dos Diretores a necessidade de formação dos assessores, independentemente da sua área inicial de formação.

elemento do Gabinete presidido pelo Director”. O assessor necessita de um local de trabalho. “Gabinete próprio para trabalhar” e a necessidade de “um gabinete para assessorias a ser utilizado por todos os assessores” surgem como reivindicação de alguns assessores respondentes. Não obstante esta necessidade, sabemos pelas respostas em ambos os questionários que os assessores trabalham em larga maioria no gabinete da direção. Sendo assim, entendemos esta chamada de atenção como uma referência a assessorias que necessitem de ter materiais próprios em continuidade temporal. Estariam neste caso as assessorias de apoio pedagógico, de informática, psicologia e contabilidade.

Gratificação salarial

Um outro tema recorrentemente abordado diz respeito ao facto de que “os Assessores de apoio à Gestão dos Agrupamentos deveriam beneficiar de uma gratificação para além do ordenado, uma vez que, as horas previstas nunca são suficientes para o desempenho do cargo”, tendo sido corroborado por outro respondente que sugeriu que deveria dar lugar ao pagamento de “suplemento remuneratório de adjunto” da direção ou, sempre que possível, “pagamento de horas extraordinárias”. Uma vez que não existem neste momento pagamento de horas extraordinárias nas escolas públicas, sugere-se que seja reavaliado o tempo necessário para as assessorias, baseando-se em estudos concretos no terreno e observando a proposta de direção que deixamos nas nossas conclusões. Este problema imbrica no que apresentamos seguidamente.

Atribuição horária

Outros respondentes preferem dar ênfase a um dilema já abordado pelos diretores, “à assessoria deveria ser atribuído um conjunto de horas que permitisse fazer um trabalho mais continuado, num timing mais rápido”, pois há uma real necessidade de “um maior número de horas para exercer as tarefas que são propostas”. Resulta da análise da questão 17, como assinalaremos nas conclusões, que “as horas atribuídas não permitem que o trabalho seja realizado com a continuidade e regularidade necessárias” por ser “um tra-

balho que exige muito tempo, muita disponibilidade. O tempo atribuído é muito pouco comparado com o que realmente é posto à disposição da escola”.

Volume de trabalho

Outros assessores afirmaram ainda que: “este é o segundo ano que trabalho como assessora da direcção. A burocracia (actas, relatórios, estatística, organização da informação, acompanhamento de reuniões...) ocupam por completo as seis horas de assessoria de que disponho” ou ainda referindo-se à quantidade de tarefas e produtos pedidos aos assessores, “torna-se difícil realizar as nossas funções com a constante solicitação superior para preenchimento de inquéritos, plataformas, às vezes questionários quase em duplicado (este não está incluído), etc. A carga de trabalho que chega diariamente via computador impede que nos concentremos nas tarefas que realmente contam: servir a escola.” Esta questão do tempo disponibilizado ao assessor é muito importante sendo abordada nas nossas conclusões, pois mesmo os diretores afirmam ser pouco o tempo distribuído em função do volume de trabalho de que é incumbido o assessor.

Definição de competências

Outros assessores preferiram abordar outros temas. Assim alguns assessores referenciaram a questão da atribuição do cargo bem como da área a que se deve dedicar o assessor como merecedora de reparo pois que “a atribuição das assessorias seja feita apenas em função das necessidades da Direcção e que haja uma definição das áreas de actuação, de maneira a que o assessor não seja, com perdão da expressão, um "pau para toda a obra" e possa colocar ao serviço da Escola o seu potencial e melhores competências”. Outro respondente sugere que “este tipo de cargo seja atribuído a docentes que conheçam muito bem a Escola/Agrupamento, tanto em termos de recursos humanos como em relação aos recursos físicos (instalações e equipamentos) e que apresente uma disponibilidade/gosto pessoal muito grandes, já que o reduzido n.º de horas atribuídas é muito insuficiente para as necessidades existentes num Estabelecimento com instalações com mais de 25 anos e uma componente humana (docentes, discentes e pessoal não docente) bastante alargada”.

A definição das competências do assessor deveria estar, conforme argumentámos antes neste trabalho, incluída no regulamento interno, no entanto, voltamos a lembrar que nem sempre se encontra presente.

A propósito da delegação de competências um respondente afirmou “penso que a melhor maneira de assessorar é o Presidente/Director delegar e responsabilizar, que é o meu caso, ou seja, são-me delegados os cursos profissionais, CEF, EFA, formação modular e outros cursos e, deste modo, os mesmos estão à minha responsabilidade, só assim é possível, uma vez que é necessário ter algum poder delegado para ser respeitada em algumas situações”.

No plano da supervisão, encontramos a seguinte referência: “No meu caso, penso que a assessoria está devidamente orientada para apoiar a direcção na supervisão pedagógica das 7 escolas e 5 Jardins de Infância dispersos por uma vasta área geográfica”. Constitui esta assessoria uma vertente de supervisão e coordenação que encontramos nas respostas dos diretores. Com a implementação dos mega-agrupamentos, parece-nos cada vez mais importante este apoio de coordenação e supervisão pedagógica das escolas do mesmo agrupamento de todos os níveis, usualmente distantes da escola sede.

Por fim, abordamos o tributo de um assessor que alude à questão da colaboração. Diz-nos assim: “penso que a cooperação de e entre todos, aliada a um espírito corporativo, serão potencializadores de uma rentabilização de meios humanos ao dispor da comunidade educativa. A especialização de cada um permite, em meu entender, otimizar rentabilizando os meios disponíveis”. Alinhando pelo conceito de assessor que desenvolvemos ao longo deste trabalho, revela uma maturidade no desenvolvimento do conceito de entreajuda, onde a especialização, além de fazer a diferença, contribui para o bem comum. No mesmo sentido: “Tenho uma experiência muito limitada, na medida em que estou a desempenhar estas funções apenas há mês e meio. Contudo, devo referir como experiência positiva a realização de reuniões regulares de trabalho entre os elementos do órgão de gestão”. Ou a declaração de outro assessor “Segundo a minha experiência, no início do ano lectivo e/ou noutros momentos, em reunião com o Director são definidas

as áreas de intervenção da assessoria assim como os trabalhos a desenvolver. Entretanto o assessor planifica e desenvolve o seu trabalho.”

5.4.3 - Os custos das assessorias

Conforme explanámos no início deste trabalho, um dos objetivos seria realizar um cálculo aproximado do custo das assessorias.

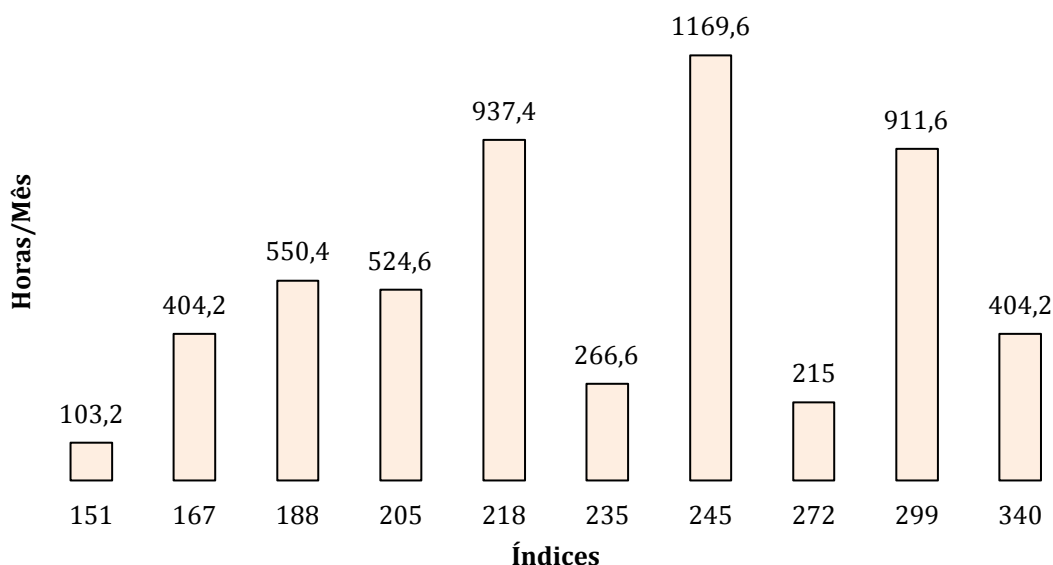
O estudo recaiu no cruzamento de dois dos dados que possuíamos: o número de horas de cada assessor e o índice de vencimento. Deste cruzamento elaborámos a seguinte tabela:

Tabela 18 – Crosstable entre o índice de vencimento e as horas de assessoria

| | | Índice de vencimento | | | | | | | | | | Total |
|---------------------|-------|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| | | 151 | 167 | 188 | 205 | 218 | 235 | 245 | 272 | 299 | 340 | |
| Horas de assessoria | 1-2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 8 |
| | 3-4 | 0 | 1 | 4 | 9 | 4 | 3 | 12 | 5 | 8 | 0 | 46 |
| | 5-6 | 0 | 0 | 2 | 3 | 4 | 4 | 9 | 3 | 9 | 4 | 38 |
| | 7-8 | 0 | 4 | 3 | 0 | 7 | 3 | 6 | 0 | 5 | 5 | 33 |
| | 9-10 | 0 | 1 | 1 | 2 | 5 | 0 | 2 | 1 | 3 | 0 | 15 |
| | 11-12 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 0 | 4 | 0 | 2 | 1 | 24 |
| | 13-14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| | 15-16 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| | 17-18 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| Total | | 2 | 10 | 15 | 20 | 27 | 11 | 38 | 10 | 31 | 11 | 175 |

N=175

Nesta tabela encontramos o total de assessores por cada índice/horas atribuídas sendo ainda necessário encontrar o total de horas. Assim, como exemplo, e olhando a coluna do índice 151, verificamos que existem dois assessores com 11-12 horas de serviço atribuído. Usando o número maior de horas atribuído, 12h, obtemos $2_{ass} \times 12h = 24h$ para o total de assessores do índice 151. Procedemos assim para todos os índices e todas as horas de assessoria atribuídas, as quais expomos no gráfico seguinte:

Gráfico 58 – Cálculo de horas mensais atribuídas por cada índice de vencimento

Deste cálculo baseado na explicação anterior, obtemos um total de 5486,8 horas totais atribuídas às assessorias. Estas horas são uma das referências que seguidamente usaremos para o cálculo do custo por hora de cada assessor:

O horário do professor é baseado na contagem de 35 h semanais, conforme ponto número 1 do artigo 76º do ECD, o que equivale a afirmar que todos os professores cumprem aproximadamente 150,5 horas por mês²¹⁵.

Portanto, usando os índices de vencimentos publicados em 2009, podemos encontrar a seguinte tabela:

²¹⁵ No cálculo das horas mensais, dividimos as 52 semanas do ano por 12 meses o que nos dá uma média mensal de 4,3 semanas por cada mês de trabalho. Assim, cada professor trabalhando 35 horas por semana, trabalha em média 150,5 horas por mês (35*4,3 semanas). (4,3 semanas corresponde a 4 semanas 2 dias 2 horas e 24 minutos precisamente)

Tabela 19 – Totais líquidos gastos por índices de vencimentos

| Índice | Índice máximo ²¹⁶ | Preço hora ²¹⁷ | Horas ²¹⁸ | Total mês |
|--------|------------------------------|---------------------------|----------------------|-------------|
| 151 | 1.146,00 € | 7,61 € | 103,2 | 785,35 € |
| 167 | 1.268,00 € | 8,43 € | 404,2 | 3 407,41 € |
| 188 | 1.376,00 € | 9,14 € | 550,4 | 5 030,66 € |
| 205 | 1.482,00 € | 9,85 € | 524,6 | 5 167,31 € |
| 218 | 1.556,00 € | 10,34 € | 937,4 | 9 692,72 € |
| 235 | 1.656,00 € | 11,00 € | 266,6 | 2 932,60 € |
| 245 | 1.726,00 € | 11,47 € | 1169,6 | 13 415,31 € |
| 272 | 1.772,98 € | 11,78 € | 215 | 2 532,70 € |
| 299 | 2.025,00 € | 13,46 € | 911,6 | 12 270,14 € |
| 340 | 2.272,00 € | 15,10 € | 404,2 | 6 103,42 € |

N=175

Na Tabela 19, encontramos o custo hora por índice de vencimento, o número de horas mensais atribuídas, que vem da tabela anterior, tabela 18, e o custo total de todas as horas por mês e por índice de vencimento. Resulta desta operação a obtenção de um total de custos com as assessorias de 61.337,61 € mensais, correspondente ao total da última coluna da Tabela 19. Para obter o custo médio por hora do assessor, este tem ainda que ser dividido pelo número total de horas distribuídas por mês e que resulta da soma de todas as horas da coluna "horas" da tabela 19 ²¹⁹, $\frac{61337,61 \text{ €}}{5486,8 \text{ h}} = 11,18 \text{ € por hora}$.

²¹⁶ Dentro de cada índice existem vários salários líquidos, para o nosso cálculo usámos sempre os maiores salários possíveis em cada índice.

²¹⁷ O preço hora calculou-se dividindo o total do salário líquido pelas 150,5 horas mensais encontradas da seguinte forma: 52 semanas do ano são divididas por 12 meses com o resultado de 4,3 semanas por mês em média. Assim multiplicando 4,3 semanas por 35 horas semanais dá 150,5 horas que os professores trabalham por mês.

²¹⁸ Horas resultantes do Gráfico 58.

²¹⁹ O total de horas somado é igual a 5486,8h.

A este respeito, sabemos que no mercado existem empresas que executam serviços de assessoria, pelo que podemos utilizar informação existente no domínio público para fazer uma comparação básica²²⁰.

As médias de custos de assessorias externas jurídicas rondam os 70€/h enquanto as informáticas, se for no local de trabalho do assessor, custam em torno de 40€/h. Por sua vez, as assessorias de contabilidade e economato rondam os 20€/h enquanto que as de psicologia são de aproximadamente 40€/hora.

Conclui-se portanto, que as assessorias internas são menos dispendiosas que as externas, reforçando a ideia de que deveriam ser mantidas e/ou reforçadas.

²²⁰ Procurámos alguns prestadores de serviços na área de assessorias e chegámos à conclusão que todos os que encontramos cobram um valor superior ao encontrado para os assessores internos.

PARTE III - Conclusões

Conclusões

Esta nossa caminhada não se esgota aqui. Chega ao fim esta fase, prepara-se uma nova. Foram quatro anos e meio de muito trabalho, crescimento, construção e aprendizagem, feitos de avanços, ora rápidos, ora lentos. Sabemos que hoje estamos muito além do momento inicial, quer como investigadores, quer como profissionais da educação. Gostámos do trajeto, fomos continuamente incentivados pelo nosso orientador, recebemos um bom *feedback* das escolas que contactámos para este trabalho e que connosco colaboraram nesta investigação.

Há muita curiosidade, por parte das escolas participantes, em relação às conclusões que se retiram desta investigação pelo facto de não haver estudos sobre o assunto, fazendo despontar a necessidade, de sugerir um modelo alterado de gestão das escolas baseado em um gabinete de assessoria.

A temática da assessoria das escolas é, para nós, de fundamental importância, pois apesar de existirem alguns trabalhos onde são feitas análises parciais, a investigação sobre o tema é reduzida em Portugal. Não existia, que fosse do nosso conhecimento, nenhum trabalho de fundo sobre as assessorias técnico-pedagógicas criadas pelo Dec-lei nº115-A/98.

Entretanto, 10 anos passados após a sua implementação²²¹, que assessorias temos nas escolas? Que tipo de apoios, por parte dos assessores, necessita o diretor na sua caminhada para uma gestão qualificada?

A nossa motivação passou ainda pelo facto de termos sido assessores técnico-pedagógicos, antes da realização do estudo, quer na escola onde somos docentes, quer na DREC, onde durante quatro anos desenvolvemos trabalho neste âmbito. Assim, pretendíamos saber até que ponto as assessorias eram efetivamente um elemento de auxílio à gestão das nossas escolas e agrupamentos ou se, por outro lado, estes cargos serviam para serem usados com outro ou outros propósitos. Ao longo da análise dos resultados,

²²¹ A escolha do tema do nosso trabalho foi feita em abril de 2009 e, portanto, teriam passado 10 anos completos sobre a implementação do Dec-lei nº115-A/98.

surgiram novas perguntas que fomos sendo obrigados a responder com os dados recolhidos e que se revelaram importantes.

A estrutura da tese levou-nos, nos primeiros três capítulos, a caminhar pela teoria das organizações, pelas imagens da escola enquanto organização, e pela assessoria nas organizações escolares. Detivemo-nos fundamentalmente nas variadíssimas formas de assessoria que podem ser encontradas.

Para além da sua conceptualização, preocupámo-nos em perceber a assessoria, em vários aspetos, desde as suas múltiplas formas até ao modo como funcionou, ao longo dos anos, e de que forma a gestão a utiliza para uma melhor eficiência no seu desempenho. Isto implicou uma incursão investigativa pela literatura sobre gestão de empresas, nomeadamente aquela que durante o século XX foi escrita com relevância na descrição dos gabinetes e/ou departamentos de assessoria nas grandes e médias organizações.

Percorremos ainda a literatura em língua espanhola, prolífera há muitos anos nestes assuntos de assessoria pedagógica nas e às escolas. Utilizámos ainda ideias das novas correntes francófonas, no que toca ao *conseil*, utilizando bastante literatura em língua francesa sobre o novo ofício do assessor e as suas perspetivas de futuro²²².

No Capítulo IV, falámos sobre as metodologias seguidas, pois não nos socorremos apenas de um tipo, o que nos levou a poder interrelacionar dados obtidos de diferentes modos. Usámos a entrevista exploratória como modo de entender o universo dos assessores, colocando-nos numa posição de *outsider*. Utilizámos a análise documental, para fazermos uma decomposição dos regulamentos internos onde deveriam estar explicitadas as competências e atribuições dos assessores e, por último, a recolha *online* de dados, de onde extraímos informação relevante para proceder às conclusões.

Sobre a questão de partida podemos dizer que:

As funções dos assessores das direções de escolas públicas portuguesas são fundamentalmente de apoio ao diretor, especificamente em áreas que este não domina. Revelam-se

²²² Em França, a assessoria é já um trabalho extremamente conceituado, existindo inúmeras publicações com material indispensável a quem pretende ser assessor nas mais variadas áreas.

por isso como fontes de poder, pois, sendo uma parte importante da direção, conforme apontado pela maioria dos diretores, revelam-se indispensáveis na condução eficaz da escola pelo diretor.

Além desta resposta, chegámos a outras conclusões.

A maioria de escolas manifestou a urgente necessidade de ter acesso a assessoria jurídica, apresentando como motivo o emaranhado de leis, ataques à escola por parte de entidades externas e, nomeadamente, no apoio em processos que possam ultrapassar a esfera da comunidade escolar e transferirem-se para os circuitos dos tribunais. Propõe-se que seja dada formação específica por entidades próprias nestas áreas a professores interessados²²³. Estas entidades podem prestar formação para que os diversos processos administrativos sejam bem instruídos desde o início. Esta formação pode ser feita por departamentos de educação ou outros que tenham formação específica em questões jurídicas em ligação com a educação, sob a forma de cursos de especialização de forma modular.

O mesmo pode ser aplicado de modo a obter especialistas em áreas como a contabilidade, informática, direito público, supervisão pedagógica, autoavaliação, e outras áreas afins, fazendo convergir a formação com as reais necessidades das escolas. Alguns dos assessores respondentes, vimos pelo questionário, afirmam a necessidade de formação, nomeadamente formação específica na área em que trabalham.

Surge ainda deste estudo a urgência de discussão, em sede própria (entre diretores, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, de entre outros), a necessidade da presença de assessores nas escolas com exclusividade na função. Em contrapartida, podia equacionar-se a constituição de grupos interescolares de assessores que pudessem prestar assessoria externa em regimes de trabalho por contrato.

Os assessores internos podem ainda ser assessores de várias escolas, ficando com dedicação exclusiva à assessoria e não propriamente a uma escola específica. Sugere-se a reprodução de um modelo tipo ECAE, por regiões ou agrupamentos, de modo que o trabalho seja efetivo e não trabalho de gabinete sem contacto com a realidade. A assessoria

²²³ Sugerimos cursos de pós graduação ou especialização realizados por faculdades de direito, coordenados pelo ministério da educação em colaboração com a ordem dos advogados e outros interessados nesta formação.

tem que ser um trabalho de intervenção direta e de apoio. Da análise dos regulamentos internos²²⁴ obtivemos várias áreas de apoio já implementadas nas escolas, e não contempladas pelo despacho nº16551/09 de 21 de julho. Partindo do princípio geral de que cada diretor definiu as competências dos seus assessores no seu regulamento interno, portanto aquelas que entende como sendo imprescindíveis para a sua gestão, há um princípio reductor, nesse despacho, ao parametrizar a área de atuação do assessor. Resulta como conclusão que este despacho deveria ser alterado e permitir que seja o diretor, numa perspectiva autonómica de que falámos neste trabalho, a escolher as áreas onde entende haver mais necessidade de apoio.

Da suposição sobre se o assessor é um elemento de inovação, de implementação de novas ideias, novas metodologias de trabalho, capaz de criar valor na organização que aprende refletimos o seguinte: Da análise da questão 2.5 observamos que os assessores dinamizam novas práticas de gestão apontam para que a inovação seja um fator da propriedade do trabalho do assessor, e portanto algo que resulta do próprio ato de assessorar.

Resulta ainda das conclusões retiradas do nosso estudo que 22% dos assessores acumulam pelo menos uma direção de turma. Quer isto dizer que, apesar do excesso de horas que a maioria dos diretores afirma saber que o assessor realiza, ainda lhe atribui uma direção de turma, que implica como sabemos um trabalho extra, quer do ponto de vista pedagógico, quer do ponto de vista administrativo. Sugere-se assim que o assessor não possua outros cargos que possam implicar mais horas de trabalho além das legalmente estabelecidas.

Encontramos muitas referências à informática como complemento aos pedidos de assessoria feitos pelo diretor. É sabido que, com a proliferação dos meios informáticos na escola, a necessidade de haver pessoas em permanência para a resolução de problemas de índole informática se tornou fundamental. Sabemos que há escolas que já contrataram a assistência de empresas de assessoria externa nesta área pois a dificuldade de apoio é imensa quando colocada sob a responsabilidade do assessor de informática. Perante este

²²⁴ Quadro 19 , página 181.

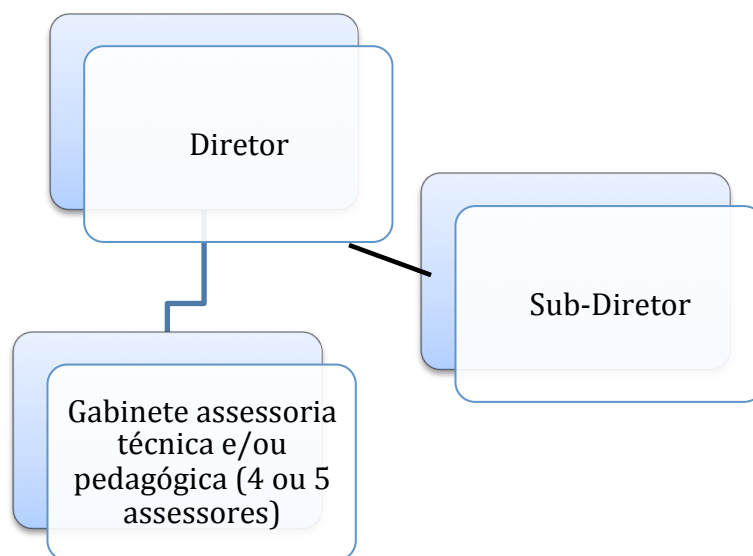
quadro, sugerimos a colocação a tempo inteiro de um assessor em cada agrupamento para apoio informático, podendo este ser um professor da escola com comprovada capacidade para o trabalho.

Do estudo do custo/hora do assessor interno em atuação nas escolas, em média, obteve-se um custo muito abaixo do obtido pelos contratos propostos por empresas. A formação de professores, ainda que em topo de carreira, e a manutenção destes em assessorias custam menos que contratar serviços de empresas externas para fazer o mesmo trabalho. Resulta daqui a importância do que afirmámos nos parágrafos anteriores, sob a formação necessária em áreas específicas, nomeadamente as mencionadas no ponto segundo do artigo primeiro do despacho nº 16551/2009 de 21 de julho: “além da área pedagógica, a prestação de serviços técnicos de apoio nas áreas contabilística, informática, jurídica, financeira e de psicologia”.

Refletimos ainda sobre o papel das assessorias na gestão e considerámos, após os nossos resultados, que as assessorias são, na maioria das opiniões, consideradas parte da direção. Assim, tendo por base a maioria dos locais de trabalho dos assessores e as opiniões dos diretores sobre os assessores fazerem parte integrante na tomada de decisão, é sugerível que estes sejam incluídos na constituição formal da direção. Alvitra-se a remoção da figura do adjunto e a criação, à semelhança do que acontece nas médias e grandes empresas, de um corpo de assessores, especializados em esferas singulares, com horários consentâneos com o tipo de assessoria a prestar. Esta mudança aconteceria principalmente por três ordens de razão: a primeira porque se mostra, no nosso estudo, ser menos oneroso ter assessores internos do que entidades externas a fazerem os serviços de especialista; em segundo lugar, porque com a implementação desta medida se abdicaria de um professor generalista e passaríamos a ter vários especialistas com muito maior foco na sua área de especialização, porventura com um aproveitamento de tempo muito mais eficaz; e em terceiro lugar, porque a direção ficaria muito mais focalizada nas tarefas puras de gestão deixando todas as outras para o gabinete de assessoria.

Como sugestão deixamos uma configuração de direção estruturada com base nos dados recolhidos:

Figura 23 – Proposta para uma organização da Gestão assente em assessores



Resulta, ainda, como eixo fundamental de resultados do estudo, que a assessoria tem sido um elemento capital para o funcionamento das escolas em determinadas áreas e, por isso, deve ser motivo de reflexão a sua continuidade num plano completamente diferente e alargada a várias situações. Não é de colocar de parte a possibilidade de, inclusive, serem transferidas horas de outras áreas para que os assessores possam dinamizar setores fundamentais da escola.

A organização escolar tem carecido de assessorias e tem encontrado meios para as conseguir. Sugere-se que as universidades sejam implicadas num trabalho de assessoria externa²²⁵, na área da didática, da avaliação, da formação de gestores e de apoio à tomada de decisões.

É de repensar uma formação orientada para a interpretação legislativa e atividade processual para o diretor ou assessores, porventura ministrada por um departamento ou faculdade de direito, com o fim de obter certificações em análise jurídica, instrução de

²²⁵ Porventura usando um modelo de intercâmbio entre a universidade e o agrupamento de escolas; o que propomos é que a universidade vá à escola e não o contrário.

processos, direito na administração pública, preocupações sistemáticas salientadas pelos diretores respondentes.

Surge ainda deste estudo a necessidade premente que os diretores sentem de mais autonomia no que toca à tomada de decisão²²⁶. Propomos, por isso, que o Ministério da Educação organize equipas que dinamizem e tomem em mãos a efetiva mudança de paradigma relativo à gestão da escola, numa perspetiva que englobe não a imposição legal, mas a mudança autonómica e permanente subsidiada pela experiência dos diretores.

Há uma notória tendência, resultado do estudo, para que as assessorias apareçam em grupos naturalmente excedentários, conforme salientámos na análise da questão respetiva. Quer isto dizer que muitas das assessorias pedagógicas são porventura configuradas para um apoio pedagógico individual, na sequência do aparecimento de horários com pouca carga letiva em determinados grupos de docência da escola.

Saliente-se, que em países como o Brasil, Argentina, Estados Unidos da América e França, existem já empresas privadas de assessoria às escolas, que funcionam numa lógica de prestação de serviços de apoio. Estes apoios vão desde a elaboração de materiais didáticos até ao apoio direto no campo administrativo ou organizacional. É ideia latente na comunidade a criação de empresas que forneçam assessorias às escolas, sobretudo nas áreas em que elas têm algumas necessidades urgentes²²⁷. Como podemos conferir também nas nossas respostas, um dos desejos dos diretores é poderem usufruir de apoio especializado em áreas que não dominam²²⁸.

²²⁶ De acordo com o relatório da OCDE de 2012, a tomada de decisão pela equipa de direção nas escolas, em Portugal, passou de 48% em 2007 para 22% em 2011, diminuindo portanto para aproximadamente metade da sua capacidade (OCDE, 2012: Tabelas D6.1 & D6.6).

²²⁷ O caso dos gabinetes de psicologia educacional, na avaliação de alunos com Necessidades Educativas Especiais ou orientação vocacional é disto exemplo (Anexo 16).

²²⁸ Existem escolas em Portugal que já contratam serviços de empresas na área da avaliação de desempenho docente, nomeadamente do projeto PAR – projeto de avaliação em rede, que pretende desenvolver algumas atividades que consideramos assessoria (PAR, 2012).

É nossa convicção, no momento do *terminus* deste trabalho, que o alargamento deste estudo se deveria concretizar, aproveitando os 4 anos já decorridos do novo modelo de gestão. A importância da assessoria, revelada também em estudos realizados noutros países que adotaram este modo de apoio às escolas e aos professores, não pode passar incólume a quem define e estabelece as políticas de educação do nosso país.

O que acontece às assessorias declaradas como indispensáveis ao bom funcionamento das escolas, no nosso estudo, e que deixam de poder ser atribuídas nos mesmos moldes a partir do despacho de organização do ano letivo de 2011? Como resolverão os diretores este problema, quando se sabe que muitas vezes eram assessorias indispensáveis? Como se regem a partir de agora as assessorias que funcionavam em áreas não contempladas no normativo legal? Existindo assessorias para as quais não existe neste momento qualquer professor com formação para as garantir, como solucionar este problema?

Como continuidade no estudo desta problemática, sugere-se a realização de trabalhos, complementares a este, nos quais se fizesse uma análise do percurso das assessorias depois da publicação do Dec-lei nº75/2008 agora que são decorridos 4 anos sobre a sua implementação. Esses estudos contribuiriam para a consolidação dos resultados que ora encontramos, elevando a capacidade de argumento pro ou contra a assessoria interna de apoio à gestão escolar.

Apenas o futuro nos poderá dar as respostas a estas perguntas, no entanto os caminhos a trilhar são penosos e trabalhosos como deve ser em educação. Defendemos portanto a permanência das assessorias internas nas escolas, como elementos indispensáveis à gestão, como fica explícito em resultado deste trabalho.

Bibliografia

AFONSO, N. G. (1993), A análise política das organizações escolares. *Aprender: revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 15, 42-49.

AGARWAL, R. D. (1982), *Organization and management* (28^a ed.), New Delhi: Tata McGraw-Hill.

ALARCÃO, I., & ROLDÃO, M. D. C. N. (2008), *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*, Mangualde: Edições Pedagogo.

ALARCÃO, I., & TAVARES, J. (1987), *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, Coimbra: Almedina.

ALFAYA, T. V. (2004), *Introdução à administração* (6^a ed.), São Paulo: Atlas.

ALFAYA, T. V. (2008), *Teoria geral da administração*, Salvador, BA: IMES - Instituto Mantenedor de Ensino Superior Metropolitano S/C

ALLEN, L. A. (1955), The line-staff relationship. *Management Record*, XVII (9), 7.

AMARO, R. R. (1996), Descentralização e desenvolvimento em Portugal - algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. In João Barroso e João Pinhal (org), *Administração da educação os caminhos da descentralização - actas do seminário do fórum português de administração educacional* (pp. 15-24). Lisboa: Colibri.

ARISTÓTELES. (384 a.C. - 322 a.C.), *Política*, Atenas: Livre (edição digitalizada em espanhol).

ARNAL, J., RINCÓN, D. D., & LATORRE, A. (1992), *Investigación educativa fundamentos y metodologías*, Barcelona: Labor.

AZEVEDO, J. (2007), *Processos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias*. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), *A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão* (pp. 49-56). Aveiro: Universidade de Aveiro.

BACHARACH, S. (1988), *Notes on a political theory of educational organizations*. In Adam Westoby, *Culture and power in educational organizations* (pp. 277-288). Philadelphia: Milton Keynes, Open University Press.

BALL, S. J. (1994), *La micropolítica de la escuela hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona: Paidós.

BARROSO, J. (1998), *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BARROSO, J. (2000), *Autonomia das escolas: Da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia*. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.

BARROSO, J. (2011), *Conhecimento e acção pública: As políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986 - 2008)*. In João Barroso e Natércio Afonso (Org.), *Políticas educativas - mobilização de conhecimentos e modos de regulação* (pp. 27-58). Lisboa: Fundação Manuel Leão.

BARROSO, J., CARVALHO, L. M., FONTOURA, M., & AFONSO, N. (2007), *As políticas educativas como objecto de estudo e de formação em administração educacional*. *Revista de Ciências da Educação*, 4, 20.

BÁRTOLO, A. M., & CORREIA, M. (2007), Intervenção precoce: O papel do visitador doméstico. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), *A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão* (pp. 241-245). Aveiro: Universidade de Aveiro.

BATES, R. J. (1982). Towards a critical practice of educational administration. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association American Educational Research Association

BATES, R. J. (1994), Teoría crítica y administración educativa. In J.M. Escudero Muñoz e M^a T. González (org), *Escuelas y profesores. Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp. 61-75). Madrid: Ediciones Pedagógicas.

BELL, J. (1997), *Como realizar um projecto de investigação - um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*, Lisboa: Gradiva.

BELL, L. A. (1988), The school as an organization: A reappraisal. In Adam Westoby, *Culture and power in educational organizations* (pp. 3-14). Milton Keynes: Open University Press.

BENN, A. E. (1952), *The management dictionary*, New York: Exposition Press.

BERNARDO, P., & SOUSA, F. D. (2007), Análise micropolítica de um agrupamento vertical de escolas: Uma estratégia de diagnóstico para uma proposta de assessoria. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), *A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão* (pp. 123-134). Aveiro: Universidade de Aveiro.

BEXIGA, F. M. (2007), Assessoria(s) e ensino básico público o ser e o fazer. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), *A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão* (pp. 81-89). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bíblia sagrada versão dos textos originais. (1982), (10ª ed.), Lisboa: Difusora Bíblica.

BILHIM, J. A. D. F. (2005), Teoria organizacional estruturas e pessoas (4ª ed.), Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

BOISVERT, D. (2003), A investigação documental e o acesso à informação. In Gauthier Benôit (org), Investigação social: Da problemática à colheita de dados (3ª ed., pp. 97-115). Loures: Lusociência.

BOLÍVAR, A. (2012), Melhorar os processos e os resultados educativos - o que nos ensina a investigação, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

BONALS, J. (1996), El trabajo en equipo del profesorado, Barcelona: Graó.

BOVÉE, C. L., THILL, J., WOOD, M. B., & DOVEL, G. (1993), Management, New York: McGraw-Hill.

BOYATZIS, R. E. (1982), The competent manager : A model for effective performance, New York: Wiley.

BROVELLI, M. (2000), Asesoramiento en educación: El asesoramiento curricular. Fundamentos en Humanidades - Universidad Nacional de San Luiz, 1 (1), 56-79.

BRYMAN, A. (2004), Social research methods (2 ed.), Oxford: University Press.

BURGESS, R. G. (1997), A pesquisa de terreno. Uma introdução, Oeiras: Celta.

BURNS, E. M. (1957), *História da civilização ocidental - vol ii*, Porto Alegre: Globo.

BURNS, T., & STALKER, G. M. (1961), *The management of innovation*, Oxford: Oxford University Press.

BUSH, T. (1986), *Theories of educational management*, London: Paul Chapman Publishing.

CALDEIRA, T. M. D. S. L. D. O. (2006). Bases de dados. Unidade Departamental de Engenharia Rural (UDER) - Escola Superior Agrária de Castelo Branco.

CAMACHO, A. C., & RUBIO, L. M. G. (2008), Una experiencia de asesoramiento colaborativo como estrategia de apoyo a los profesores para la implementación de un programa de tutorías universitarias. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12 (1), 1-10.

CANO, J. M. N. (1992), Agentes educativos de apoyo externo: Algunas líneas de conceptualización y análisis. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, Nº5, 69-84.

CANO, J. M. N. (2001), Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. In Jesús Domingo Segovia (Org.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro.

CANO, J. M. N., & PRUAÑO, A. P. (1992), Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos. In Juan Manuel Escudero Muñoz & Julián López Yáñez (coord), *Los desafíos de las reformas escolares : Cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 341-382). Sevilla: Arquetipo Ediciones.

CANOTILHO, J. J. G. (1993), *Direito constitucional* (6ª ed.), Coimbra: Almedina.

CARMO, H., & FERREIRA, M. (1998), *Metodologia da investigação guia para auto-aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.

CARRETERO, R., LIESA, E., MAYORAL, P., & MOLLÀ, N. (2008), El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-15.

CARVALHAIS, L. S. D. A., SILVA, C. F. D., & SILVA, C. M. D. (2007), Assessoria externa no domínio da dislexia. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), *A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão* (pp. 101-108). Aveiro: Universidade de Aveiro

CASTANHEIRA, P. S. P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: O quotidiano do presidente do conselho executivo*, Universidade de Aveiro, Aveiro (Tese de Doutoramento).

CASTRO, V. (2009). *Do contrato social - Jean Jacques Rousseau*. Data de acesso 12-04-2011, Endereço <http://preliminaresdodireito.blogspot.com/2009/03/do-contrato-social-jean-jacques.html>

CHANDLER, J. A. D. (2003), *Strategy and structure chapters in the history of the american industrial enterprise*, Washington (DC): Beard Books.

CHANDRAN, J. P. (2009). The relevance of chester barnard for today's manager (pp. 1-12). Northwood: Richard DeVos Graduate School of Management - Northwood University (Policopiado).

CHAPUS-GILBERT, V., et al. (2011), *Comprendre le métier de consultant*, Paris: Ed Nathan - Echos.

CHATMAN, J. A., & JEHN, K. A. (1994), Assessing the relationship between industry characteristics and organizational culture: How different can you be. *Academy of Management Journal*, June 1994, 522-553.

CHAVES, I. S. (2000), Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais, Aveiro: Universidade de Aveiro.

CHEVRIER, J. (2003), A especificação do problema. In Benoît Gauthier (org), *Investigação social da problemática à colheita de dados* (pp. 65-95). Loures: Lusociencia.

CHIAVENATO, I. (1983), *Introdução à teoria geral da administração* (3ª ed.), São Paulo: McGraw-Hill.

CHIAVENATO, I. (1993), *Teoria geral da administração* (4ª ed.), São Paulo: Makron Books.

CHIAVENATO, I. (2004), *Comportamento organizacional - a dinâmica do sucesso das organizações*, São Paulo: Thomson.

CLARK, D., & MELOY, J. (1990), Recanting bureaucracy: A democratic structure for leadership in schools *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 3-23). London: Ann Lieberman - The falmer press.

CLAUDE, S. G. (1992), *História do pensamento administrativo*, São Paulo: Cultrix.

CLAUSEWITZ, C. V. (1873). On war. Data de acesso 2/11/2010, Endereço <http://www.clausewitz.com/readings/OnWar1873/TOC.htm>

CODD, J. (1989), El administrador como educador. In John Smith et al., Teoría crítica de la administración educativa (pp. 133-152). València Universitat de València (Traducción Española).

COHEN, M., MARCH, J., & OLSEN, J. (1972), A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1-25.

COHEN, M., & MARCH, J. G. (1974), Leadership and ambiguity: The american college president, New York: McGraw-Hill Book Company.

COIMBRA, M. C. (2007), As assessorias técnico-pedagógicas e a autonomia escolar: Um exemplo entre a gestão de competências e a gestão do conhecimento. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão (pp. 253-261). Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, F. M. A. M. (2006). Gestão e liderança nas escolas: Uma análise do quotidiano do director escolar, Universidade Católica Portuguesa, Porto (Dissertação de Mestrado).

COSTA, J. A. (1995). Administração escolar: Imagens organizacionais e projecto educativo da escola, Universidade de Aveiro, Aveiro (Tese de Doutoramento).

COSTA, J. A. (1996), Imagens organizacionais da escola (3ª ed.- 2003), Porto: Edições ASA

COSTA, J. A. (2000), Liderança nas organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), Liderança e estratégia nas organizações escolares (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, J. A. (2009), Modelos organizacionais de escola e qualidade de ensino: O futuro em incursão especulativa. In M. Bezerra França, M.C., Política educacional gestão e qualidade do ensino (pp. 45-65). Brasília: Liber Livro.

COSTA, J. A., NETO-MENDES, A., & VENTURA, A. (2007), A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão (Vol. IV), Aveiro: Universidade de Aveiro.

CROIZIER, M., & FRIEDBERG, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris: Seuil.

CROZIER, M. (1963), *Le phénomène bureaucratique: Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, Paris: Université de Paris - Faculté des lettres.

CRUZ, C. D. (2002). Probabilidade - distribuição binomial. Data de acesso 12-2-2011, Endereço <http://www.ufv.br/dbg/labgen/probbin.html>

CUNHA, M. P. E., & REGO, A. (2007), *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6ª ed.), Lisboa: Editora RH.

CURRAL, L., & CHAMBEL, M. J. (1995), *Psicossociologia das organizações* (1ª ed.), Lisboa: Texto.

DALE, E. (1955), *Planning and developing the company organization structure* (Vol. 20), New York: American Management Association.

DALE, E. (1967), *Organization*, New York: American Management Association.

DALE, E., & URWICK, L. F. (1966), *El staff en la empresa* (2ª ed.), Bilbao: Deusto.

DALTON, M. (1950), Conflicts between staff and line managerial officers. *American Sociological Review*, 15 (3), 342-351.

DAMAS, L. M. D. (2004), *Sql structured query language* (6 ed.), Lisboa: FCA - Editora de Informática.

DAMASCENO, A. R., COSTA, V. A. D., & PAGAN, J. V. (2007), Narrativas de experiências docentes: Muito prazer, educação inclusiva. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), *A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão* (pp. 275-286). Aveiro: Universidade de Aveiro.

DAVIES, L. (1990), *Equity and efficiency? School management in an international context*, London: The Falmer Press.

DAVIS, R. C. (1951), *The fundamental of top management*, New York: Harper & Brothers.

DEAL, T. E. (1988), The symbolism of effective schools. In Adam Westoby, *Culture and power in educational organizations*. Philadelphia: Milton Keynes - Open University Press.

. Decreto-lei n.º 115-a/98, de 4 de maio - regime de autonomia, administração e gestão.

DESCARTES, R. (2000), *Discurso sobre o método*, São Paulo: Hemus Editora - e-Book.

DESIGNS, A. (2008). Thutmose iii in ancient egypt. Data de acesso 3 - 08 - 2011, Endereço <http://www.ancient-egypt-online.com/thutmose.html>

DEWEY, J. (1915), *The school and society*, Chicago: The university of chicago press.

DIAS, F. N. (2004), *Relações grupais e desenvolvimento humano*, Lisboa: Instituto Piaget.

DICTIONARY.COM. (2011). Dictionary.Com. Data de acesso 21-06, 2011, Endereço <http://dictionary.reference.com/browse/staff>

DOLLAK, A. R. (2008). *The history of organizations*. Yahoo! Contributor Network Data de acesso 12-01-2011, Endereço <http://voices.yahoo.com/the-history-organizations-2194844.html?cat=4>

DOMINGUEZ, O. F. C., et al. (2009). *Gestión siglo xxi*. Data de acesso 23-01-2012, Endereço <http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/economicas/2008551/lecciones/cap1-4-4.htm>

DRUCKER, P. F. (1976), *Uma era de descontinuidade orientações para uma sociedade em mudança* (3ª ed.), Rio de Janeiro: Zahar.

DRUCKER, P. F. (1981), *Prática da administração de empresas*, São Paulo: Pioneira.

DRUCKER, P. F. (2001), *Melhor de peter drucker: O homem, a administração, a sociedade*, Sao Paulo: Nobel.

EASTON, D. (1968), *Uma teoria de análise política*, Rio de Janeiro: Zahar.

EMERSON, H. (1924), *The twelve principles of efficiency* (6ª ed.), New York: Industrial Management Library

ERAUT, M. (1989), Formación permanente del profesorado. In Husen & Postlethwaite, Enciclopedia internacional de la educación. Madrid: Vicens Vives - MEC.

ESCUDERO, J. M. (1990), La formación centrada en la escuela. In J. Lopez & B. Bermejo (Eds.), El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas. Sevilla: GID.

ESCUDERO, J. M. (2001), La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. In Jesús Domingo Segovia (Org.), Asesoramiento al centro educativo (pp. 15-50). Barcelona: Octaedro

ESCUDERO, J. M., VALLEJO, M., & BOTÍAS, F. (2008), El asesoramiento en educación: ¿podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 12 (1), 1-22.

ETZIONI, A. (1978), Organizações complexas (6ª ed.), São Paulo: Atlas.

ETZIONI, A. (1984), Organizações modernas (7ª ed.), São Paulo: Livraria Pioneira.

EVERS, C. W., & LAKOMSKI, G. (1991), Knowing educational administration: Contemporary methodological controversies in educational administration research, New York/Oxford: Pergamon.

FAGES, J. B. (1976), Para entender o estruturalismo (3ª ed.), Lisboa: Moraes.

FAIRCLOUGH, N. (2004), Analysing discourse textual analysis for social research, London: Routledge.

FAYOL, H. (1920), Administration industrielle et générale, Paris: Dunod.

FERNANDES, A. S. (1992). A centralização burocrática do ensino secundário: Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926), Universidade do Minho, Braga.

FERNANDES, C. (2011). Lista de papas da igreja católica romana Data de acesso 02-05-2011, Endereço <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/RolPapas.html>

FERNANDES, C. D. A. (2010). Tga - teoria geral da administração - teoria das organizações. Faculdade unipac de ciências jurídicas, ciências sociais, letras e saúde de uberlândia.

FERRA, M. P., & LÓPEZ, R. Q. (2000), Signos de identidad del asesoramiento interno. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado., 4 (2), 1-11.

FIEDLER, F. E. (1967), A theory of leadership effectiveness, New York: McGraw-Hill Book.

FONSECA, J. (2008). Os métodos quantitativos na sociologia: Dificuldades de uma metodologia de investigação. Paper presented at the VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa : Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

FORMOSINHO, J. (1980), As bases do poder do professor. Revista Portuguesa de Pedagogia, XIV, 301-328.

FORMOSINHO, J. (1985). A escola como burocracia. Universidade do minho (policopiado).

FORMOSINHO, J. (1998), Principios para a organização e administração da escola portuguesa. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, A gestão do sistema educativo (pp. 53-102). Lisboa: GEP/ME.

FORMOSINHO, J., & MACHADO, J. (2009), Equipas educativas : Para uma nova organização da escola, Porto: Porto Editora.

FOSH, F. (1903), Les principes de la guerre. Conférences faites à l'ecole supérieure de guerre (digitalizado) (1ª ed.- 11-08-2010), Paris: Berger-Levrault.

FOSTER, W. (1986), Paradigms and promises new approaches to educational administration, New York: Prometheus Books.

FOUNDATION, T. M. P. F. (2010). The mary parker follett foundation web page. Data de acesso 20-06-2011, Endereço <http://www.follettfoundation.org/index.htm>

FOURAKER, L. E., & STOPFORD, J. M. (1968), Organizational structure and the multinational strategy. Administrative Science Quarterly, 13, 47-64.

FOX, E. M. (1968), Mary parker follet: The enduring contribution. Public Administration Review, 28 (6), 520.

FROTA, A. P. (2007), Culturas de colaboração docente e assessoria interna nas escolas públicas. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão (pp. 141-151). Aveiro: Universidade de Aveiro.

FULLAN, M. G. (1996), The new meaning of educational change (2ª ed.), London: Cassell.

GANTT.COM. (2010). Gantt chart history. Data de acesso 2/11/2010, Endereço <http://www.gantt.com/index.htm>

GEP/ME. (1988), *As funções da administração educativa*, Lisboa: Ministério da Educação.

GEPE. (2008), *Educação em números - Portugal 2008*, Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)/Ministério da Educação.

GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (1997), *O inquérito: Teoria e prática* (3ª ed.), Oeiras: Celta.

GIDDENS, A. (1984), *Capitalismo e moderna teoria social uma análise das obras de Marx, Durkheim e Marx Weber* (2ª ed.), Lisboa: Presença.

GIL, A. C. (1994), *Métodos e técnicas de pesquisa social* (4ª ed.), São Paulo: Atlas.

GOLBY, M., & FISH, D. (1990), *Conceptualizing consultancy: Towards a new educational practice*. In C. Aubrey, *Consultancy in United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. Londres: Falmer Press.

GOMÉZ, A. I. P. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.

GÓMEZ, R. J. G. (2008), *El asesoramiento escolar en sociedades complejas*. *Profesorado*, revista de curriculum y formación del profesorado, 12 (1), 1-22.

GOSPEL, H. (2008), *The management of labor and human resources*. In Geoffrey Jones & Jonathan Zeitlin (org), *The Oxford handbook of business history* (pp. 420 - 446). London, New York: Oxford University Press.

GOULDNER, A. W. (1979), *The future of the intellectuals and the rise of the new class*, Londres: MacMillan.

GRÁCIO, R. (1986), A educação dez anos depois. Que transformações, que rupturas, que continuidades? *Revista crítica de ciências sociais, Portugal 1974-1984: Dez anos de transformação social* (18-19-20), 153-182.

GRONN, P. (1986), Politics, power and the management of schools. In Eric Hoyle & Agnes McMahon (Eds.), *The management of schools* (pp. 45-53). London: Kogan.

GULICK, L. (1937), Notes on the theory of organization. In Lindall Urwick & Luther Gulick (Eds), *Papers on the science of administration* (pp. 1-46). New York: Institute of Public Administration.

GULICK, L. (2003), Notes on the theory of organization. In Luther Gulick & L. Urwick, *Papers on the science of administration* (pp. 3-46): Routledge.

GURVITCH, G. (1968), *A vocação actual da sociologia*, Lisboa: Cosmos.

HAMPTON, D. R. (1990), *Administração: Processos administrativos* (policopiado), São Paulo: McGraw-Hill.

HARGREAVES, A. (1994), *Changing teachers, changing times teachers' work and culture in the postmodern age*, New York: Teachers College Press.

HARGREAVES, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid: Ediciones Morata.

HAVELOCK, R. G. (1969), *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*, Ann Harbor - Michigan: University of Michigan. Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge.

HEITOR, C., GONÇALVES, I., & BRIGAS, J. (2007), A aferição da efectividade da auto-avaliação das escolas: A intervenção da inspecção-geral da educação. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão (pp. 321-326). Aveiro: Universidade de Aveiro.

HERNANDEZ, F. (1991), El asesor en la educación. Cuadernos de Pedagogía, Abril (191).

HERNÁNDEZ, F. (2008), Deconstruir la figura del asesor: Una revisión desde los márgenes. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 12 (1), 1-14.

HERON, A. R. (1954), Institutional bosses. Saturday Review, 38, 52-90.

HOBBS, T. (1651), Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil, Londres: Andrew Crooke e William Cooke.

HODGETTS, R. M., & GREENWOOD, R. (1995), Frederick Taylor: Alive and well and ready for the 21st century. Academy of Management Best Papers Proceedings, 1995, 218-222

HOLDEN, P., FISH, L., & SMITH, H. (1951), Top management organization and control, New York: McGraw-Hill book Co.

HOPKINS, D. (1996). Estratégias para el desarrollo de los centros educativos. Paper presented at the II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. ICE de la Universidad de Deusto

HOUAISS, A., & VILLAR, M. D. S. (2003), Dicionário Houaiss da língua portuguesa, Lisboa: Temas e Debates.

HOYLE, E. (1980), El papel del agente de cambio en la innovación educativa. In J. Walton, Diseño y organización del programa (pp. 91-103). Madrid: Anaya.

HOYLE, E. (1986), The politics of school management, London: Hodder and Stoughton.

HOYLE, P. (1982), Micropolitics of educational organizations. *Educational Management and Administration*, 10 (2), 87-98.

HURLEY, M. E. (1953), Elements of business administration, New Jersey: Prentice-Hall.

IAPMEI. (2011). Benchmarking e boas práticas. Data de acesso 12-05-2011, Endereço <http://www.iapmei.pt/iapmei-bmkartigo-01.php?temaid=2>

IBAÑEZ, J. (1985), Del algoritmo al sujeto: Perspectiva de la investigación social, Madrid: Siglo XXI.

JERMIER, J. M., SLOCUM, J. W., FRY, L. W., & GAINES, J. (1991), Organizational subcultures in a soft bureaucracy: Resistance behind the myth and facade of an official culture. *Organizational Science*, Maio 1991, 170-194.

JUNIOR, G. G. (2009). História da administração. Data de acesso 12-05-2011, Endereço <http://www.historiadaadministracao.com.br>

KADUSHIN, A. (1977), Consultation in social work, New York: Columbia University.

KANAANE, R. (1995), Comportamento humano nas organizações. O homem rumo ao século xxi., São Paulo: Atlas.

KAST, F. E., & ROSENZWEIG, J. E. (1985), *Organization and management* (4^a ed.), New York: McGraw-Hill.

KAWAUCHE, T. (2008), Da religião natural à religião civil em rousseau. *Revista Princípios*, 15 (23), 117-133.

KHANDWALLA, P. N. (1977), *Design of organizations*, New York: Harcourt Publishers Ltd, International edition.

KOONTZ, H., & O'DONNEL, C. (1976), *Princípios de administração: Uma análise das funções administrativas* (10^a ed.), São Paulo: Livraria Pioneira.

KOONTZ, H., & O'DONNELL, C. (1981), *Fundamentos da administração*, São Paulo: Liv. Pioneira.

LAGO, J. R., & ONRUBIA, J. (2008), Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado* [online], 12 (1), 1-13.

LAWRENCE, P. R., & LORSCH, J. W. (1969), *Organization and environment*, Hamewood: Richard D. Irwin.

LEMIEUX, V., & MATHIEU OUIMET. (2008), *Análise estrutural das redes sociais*, Lisboa: Instituto Piaget.

LESSA, C. A. (1997). *Qualidade total e dimensões burocráticas*, Universidade federal de santa catarina - ufsc, Florianópolis (Dissertação de Mestrado).

LIBÓRIO, H. (2004). *A avaliação das escolas : Desenvolvimento organizacional e ritualização*, Universidade de Aveiro, Aveiro (Dissertação de Mestrado).

LIBÓRIO, O., & PORTUGAL, G. (2007), A supervisão como impulsionadora de mudança e inovação no jardim de infância. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), *A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão* (pp. 327-340). Aveiro: Universidade de Aveiro.

LIMA, L. (1988), *Gestão das escolas secundárias a participação dos alunos*, Lisboa: Livros Horizonte.

LIMA, L. (1998), *A escola como organização e a participação na organização escolar um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988) (2a ed.)*, Braga: Inst. de Educação e Psicologia da Univ. do Minho.

LIMA, L. (2007), Abordagem político-organizacional da assessoria em educação. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), *A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão* (pp. 13-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.

LIMA, L., PACHECO, J. A., ESTEVES, M., & CANÁRIO, R. (2007), *A educação em Portugal (1986-2006) alguns contributos de investigação*, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (documento policopiado).

LIPPITT, G. L., & LIPPITT, R. (1986), *The consulting process in action (2nd - Kindle ed.)*, San Francisco: Jossey-Bass / Pfeiffer.

LIPPITT, R., & WHITE, R. K. (1952), An experimental study of leadership and group life. In Swanson Society for the Psychological Study of Social Issues, Guy E., *Readings in social psychology, prepared for the committee on the teaching of social psychology of the society for the psychological study of social issues* (pp. 340-255). New York: Holt.

LITTERER, J. A. (1980), *Introdução à administração*, Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

LIVINGSTON, R. T. (1949), *The engineering of organization and management*, New York: McGraw-Hill Book Co.

LOUIS, K. S. (1985), External support systems for school improvement. In Van Velzen & others, *Making school improvement work: A conceptual guide to practice*. (pp. 181-220). Leuven: ACCO.

LÜDKE, M., & ANDRÉ, M. E. D. A. D. (2005), *Pesquisa em educação abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU-Editora Pedagógica e Universitária.

MACHADO, J. P. (1989), *Grande dicionário da língua portuguesa* - coord. De José Pedro Machado, Algés: Euro-Formação.

MADRIGAL, F. G., & ANTOLÍN, C. V. (1994), *Fundamentos de comunicación humana*, Zaragoza: Mira.

MARCH, J. G., & SIMON, H. A. (1958), *Organizations*, New York: John Wiley.

MARINHO, E. O. C., et al. (2010). História do método científico. Data de acesso 21-01-2012, Endereço http://www.proficiencia.org.br/article.php3?id_article=489

MARQUES, M. A. A. (2010), O diretor e os apoios na tomada de decisão: O assessor técnico-pedagógico. In Neto Mendes A. Costa J., Ventura A (org), *Vi simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 241-247). Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARTINHO, A. M. (2007), O conselho de turma como lugar de aprendizagem e assessoria interna. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), *A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão* (pp. 355-364). Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARTINS, É. L. S. S., & DELGADO, J. M. (2001), *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974-1999 continuidade e rupturas*, Lisboa: Min. da Educação-Dep. Avaliação Prospectiva e Planeamento.

MARTINS, R. D. A. (1999), O que é a ciência, do ponto de vista da epistemologia? *Caderno de Metodologia e Técnica de Pesquisa* (9), 5-20.

MATURANA, H., & VARELA, F. (1998), *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

MCGREGOR, D. (1980), *O lado humano da empresa*, São Paulo: Martins Editora.

MCNEILL, P., & CHAPMAN, S. (2009), *Research methods* (3ª ed.), London: Routledge.

MEDINA, M. D. L. Á., & CLAUDE, S. G. (2005), *Historia del pensamiento administrativo* (2ª ed.), México: Pearson education México.

MENDES, A. N. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional*, Universidade de Aveiro, Aveiro (Tese de Doutoramento).

MENDOZA, L. M., & HERNANDÉZ, N. P. (2007), *Servicio de asesoria académica a las escuelas(saae) - caracterización de las funciones del asesor del saae Asesoria a las escuelas en mexico* (pp. 3). Pachuca.

MERTON, R. K. (1952), *Reader in bureaucracy*, New York: Free Press.

MEYER, J. W., & ROWAN, B. (1990), The structure of educational organizations. In Adam Westoby, Culture and power in educational organizations (pp. 87-112). Milton Keynes - Philadelphia: Open University Press.

MEYER, J. W., & SCOTT, W. R. (1992), Organizational environments, Newbury Park (CA): Sage.

MILLER, T. R., & VAUGHAN, B. J. (2001), Messages from the management past: Classic writers and contemporary problems. [Article]. SAM Advanced Management Journal (07497075), 66 (1), 4-11.

MINTZBERG, H. (1986), Le pouvoir dans les organisations, Paris: Les Editions d'Organisation.

MINTZBERG, H. (1995), Estrutura e dinâmica das organizações, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

MONEREO, C., & POZO, J. I. (2005), La práctica del asesoramiento educativo a examen - presentación (Vol. 7 - Colección Crítica y fundamentos), Barcelona: Editorial Graó.

MONTERO, L., & LOBO, M. D. S. (2008), Entre la realidad y el deseo: Una visión del asesoramiento. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 12 (1), 1-16.

MOONEY, J. D. (1947), The principles of organization (Revised ed.), New York: Harper & Brothers.

MOREIRA, M. A., & GONZÁLEZ, J. Y. (1990), El asesoramiento curricular a los centros escolares: La fase de contacto inicial. Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa, 1 (1), 51-78.

MORGAN, G. (1996), *Imagens da organização*, São Paulo: Editora Atlas.

MORIN, E., & CYRULNIK, B. (2004), *Diálogo sobre a natureza humana*, Lisboa: Instituto Piaget.

MOSER, C. A., & KALTON, G. (1972), *Survey methods in social investigation*, London: Heinemann Educational.

MUÑOZ SEDANO, A., & ROMÁN PÉREZ, M. (1989), *Modelos de organizacion escolar*, Madrid: Cincel.

MURILLO, P. (2000), *Estratégias centradas en el asesoramiento para la innovación*. Documento policopiado elaborado por los asesores del CAP de Móstoles para la organización, gestión y puesta en práctica de actividades formativas.

NÉRICI, I. (1975), *Introducción a la supervisión escolar*, Buenos Aires: Kapelusz.

NETO-MENDES, A. (2005), *Os professores e o trabalho colaborativo — das políticas educativas às práticas docentes*. In J. P. Janicas (coord.), *O professor no séc. Xxi. Formação e intervenção* (pp. 76 - 97). Coimbra: Centro de Formação Ágora.

NEWMAN, W. H. (1972), *Ação administrativa. As técnicas de organização e gerência*, São Paulo: Atlas.

NICASTRO, S., & ANDREOZZI, M. (2003), *Asesoramiento pedagógico en acción - la novela del asesor*, Buenos Aires: Paidós Argentina.

NOBRE, C. (2009). *Primórdios da administração*. Belém do Para: Universidade do Estado do Pará.

O'REILLEY, C. A., CHATMAN, J., & D.F.CALDWELL. (1991), People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, Setembro 1991, 487-516.

OCDE. (2001), *Quel avenir pour l'écoles ?* In OCDE, *Quel avenir pour nos écoles* (pp. 137-162). Paris: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'Enseignement.

OCDE. (2012). Directorate for education - education at a glance - chapter d - indicator d6: Directorate for Education.

ORTON, J. D., & WEICK, K. E. (1990), Loosely coupled systems: A reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15 (2), 203-223.

OTERO, J. M. (2008), El asesoramiento científico educativo: Un nuevo ámbito de mejora. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-15.

PALLÁS, A. G. (2001), Modelo de proceso o la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: Una (re) vision desde la práctica. In Jesús Domingo Segovia (Org.), *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.

PAR. (2012). Projeto de avaliação em rede. Data de acesso 02/11, 2011, Endereço <https://sites.google.com/site/projdeavaliacaoemrede/>

PARDAL, L., & LOPES, E. S. (2011), *Métodos e técnicas de investigação social*: Areal Editores.

PARDAL, L. A., & CORREIA, E. (1995), Métodos e técnicas de investigação social, Porto: Areal editores.

PARRY, K. W., & BRYMAN, A. (1996), Leadership in organizations. In Cynthia Hardy & Walter R. Nord (Eds.) Stewart R. Clegg, Handbook of organization studies (pp. 447-467). London: Sage.

PEDROZA, R. O. B. (2006), La asesoría técnica a la escuela. In Lilia Antonio Pérez Alba Martínez Olivé, Adriana Miguel Marín, Rosa Oralia Bonilla Pedroza (org), La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros (pp. 29-56). Mexico: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública en colaboración con la Organización de estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

PETERS, T. J., & WATERMAN, R. H. (1984), In search of excellence: Lessons from america's best-run companies.: Harper & Row, Publishers.

PFEFFER, J. (1989), Managing with power politics and influence organizations, Boston (MA): Prindle Weber and Schmidt.

PIÉROLA, J. G. (2000), La función de apoyo interno en la organización escolar y su relación con la capacidad interna de desarrollo de los centros Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4 (2), 1-11.

PIÉROLA, J. G. (2001), La capacidad interna de desarrollo en organizaciones educativas: Algunas configuraciones. Revista Psicodidáctica (11), 1-8.

PIGROS, P., & MYERS, C. A. (1956), Personnel administration: A point of view and method (3 ed.), New York: McGraw-Hill Book Company, inc.

POPKEWITZ, T. S. (1988), *Paradigma e ideologia en investigación educativa*, Madrid: Mondadori.

POPPER, K. (1984), *Toleration and intellectual responsibility (excerpt) In search of a better world (speeches and address to general audiences)* London: Routledge.

POPPER, K. (1991). 12 principios para una nueva ética. Data de acesso 13-11-2009, Endereço http://elpais.com/diario/1991/10/29/cultura/688690801_850215.html

PORTAL-WEBMARKETING. (2012). Modelo relacional - introdução ao modelo relacional. Data de acesso 22-02-2012, Endereço http://www.portalwebmarketing.com/Tecnologia/mdr_introducao_modelo_dados_relacional_indice/mdr_introducao_modelo_dados_relacional/tabid/658/Default.aspx

PRIBERAM. (2010). Dicionário priberam da língua portuguesa (online). Data de acesso 2 - 12 - 2010, Endereço <http://www.priberam.pt/dlpo/>

QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. V. (1992), *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.), Lisboa: Gradiva

REGO, A. (1998), *Liderança nas organizações teoria e prática*, Aveiro: Universidade.

REIS, M. A. D. D. (2010). *Papel da assessoria na auto-avaliação das escolas*, Universidade de Aveiro, Aveiro (Tese de Doutoramento).

RETO, L. A., & LOPES, A. (1991), *Liderança e carisma - o exercício do poder nas organizações*, Lisboa: Minerva.

RIBBINS, P. (1986), Organization theory and the study of educational institutions. In peter Ribbins & Hywel Thomas (eds) Meredydd hughes, Managin education: The system and the institution (pp. 223-261). London: Cassel.

RIVERO, V. H. (2005), Asesorando a centros educativos implicados en processos de mejora escolar. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (1), 494-502.

RIVERO, V. H., VEGA, L., & GONZÁLEZ, A. C. (2007), El asesoramiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (eoep) en el contexto de los centro educativos: Un estudio cualitativo. Revista de Investigación Educativa, 25 (2), 287-304.

ROBBINS, S. P. (1996), Organizational behavior concepts controversies and applications (7ª ed.), Englewood-Cliffs: Prentice Hall.

ROBBINS, S. P., & COULTER, M. (2002), Management (6ª ed.), New Jersey: Prentice-Hall Inc.

ROCHA, F. (1988), Correntes pedagógicas contemporâneas, Aveiro: Editora Estante.

ROETHLISBERGER, F. J., & DICKSON, W. J. (1970), Management and the worker, Cambridge: Harvard University Press.

ROMERO, M. M. R. (1992), La labor del asesoramiento en la eneñanza. Signos Teoria y Practica de la Educación, Año 3º (7), 11-23.

ROMERO, M. M. R. (1996), El asesoramiento en educación, Archidona (Málaga): Aljibe.

ROMERO, M. M. R. (2001), Asesoramiento en educación. Identidad y contrucción de una práctica controvertida. In Jesús Domingo Segóvia (Org.), Asesoramiento al centro educativo (pp. 69-88). Barcelona: Octaedro.

RONCONI, L. M. (2002), Access xp São Paulo: Editora SENAC.

ROSA, L. (1994), Cultura empresarial motivação e liderança psicologia das organizações, Lisboa: Presença.

ROSE, N. (2007), Terapia y poder: Techné y ethos Archipiélago (76), 101-124.

ROUSSEAU, J.-J. (1762), Do contrato social, Sao Paulo: Ridendo Castigat Mores (ebooks Brasil).

RUIZ, E. M. (2001), Asesoramiento de compañeros. In Jesús Domingo Segovia (Org.), Asesoramiento al centro educativo (pp. 325-337). Barcelona: Octaedro.

RUNCIMAN, W. G. (1969), What is structuralism? The British Journal of Sociology, 20 (3), 253-265.

SÁ, P. M. (2004), Teorias organizacionais. In António Martins (org), Introdução à gestão de organizações (pp. 49 -124). Porto: Vida Económica.

SALGADO, A. A. (2006), La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua. In Lilia Antonio Pérez Alba Martínez Olivé, Adriana Miguel Marín, Rosa Oralia Bonilla Pedroza (org), La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros (pp. 15-28). Mexico: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública en colaboración con la Organización de estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

SAMPAIO, J. M. T. (1997). *Parceria na gestão escolar - atitude dos professores perante uma gestão participada*, Universidade de Aveiro, Aveiro (Dissertação de Mestrado).

SÁNCHEZ, E., & GARCÍA, J. R. (2005), Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: Lo que se dice y lo que se hace. In Carles Monereo & Juan Ignacio Pozo (coords), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 29-54). Barcelona: Graó.

SANTOS, M. A. (2000), *La escuela que aprende*, Madrid: Morata.

SANTOS, R. (2007), A assessoria educacional, os pcn e a integração dos alunos com necessidades educativas especiais na rede pública de ensino da capital federal do brasil. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), *A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão* (pp. 445-456). Aveiro: Universidade de Aveiro.

SAXL, E. R., MILES, B., & LIEBERMAN, A. (1988). Building the skills of collaboration. Key skills of effective change agents: Training materials adapted for the PSEC Teacher Leadership Seminar (policopiado).

SCHEIN, E. H. (1982), *Psicologia organizacional*, Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.

SCHEIN, E. H. (1988), *Process consultation: Its role in organization development* (2ª ed.), Reading, MASS: Addison-Wesley

SCHMUCK, R. A., RUNKEL, P. J., HAREND, J., & ARENDS, R. I. (1977), *The second handbook of organization development in schools*, Palo Alto, Califórnia: University of Oregon - Center for the Advanced Study of Educational Administration - Mayfield.

SCOTT, J. (1992), A formação da classe dirigente. In Sacuntala de Miranda & Pedro Cardim (Org), A revolução industrial britânica (antologia) (pp. 15 - 70). Lisboa: Editorial Teorema.

SEGOVIA, J. D. (2001a), Asesoramiento al centro educativo : Colaboración y cambio en la institución Barcelona: Octaedro Editorial.

SEGOVIA, J. D. (2001b), Asesoramiento y encuentro profesional en el aula. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 5 (1), 24.

SEGOVIA, J. D. (2003), El asesoramiento a centros educativos, una question de saber, poder e identidad. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 7 (1-2), 7.

SEGOVIA, J. D. (2005), Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso. . Archivos Analíticos de Políticas Educativas Volumen 13 (Nº17), 1-33.

SEGOVIA, J. D. (2006), Los departamentos de orientación en la mejora cualitativa de la educación secundaria. Revista de Educación - Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación 339 (1), 97 -118.

SEGOVIA, J. D. (2007), Asesoria educativa: Modelos y processos. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão (pp. 18). Aveiro: Universidade de Aveiro.

SEGOVIA, J. D. (2010), Apoyo a los procesos de autorevisión escolar: Una revisión crítica. Educação e Sociedade, 31 (111), 541-560.

SELYE, H. (1973), Du rêve à la découverte., Montréal: Les Éditions La Presse.

SIFFERT, C. (2009). Teoria do caos e complexidade. São Paulo: Julio Torres editores.

SILVA, C. F. D., & ARIEIRA, J. D. O. (2006), O mercado de trabalho do administrador e as mudanças sócio-económicas mundiais. AKRÓPOLIS, Umuarama, 14 (1), 31-38.

SILVA, C. F. D., FIGUEIREDO, S. A. D. B., CARVALHAIS, L. S. D. A., & FERREIRA, A. (2007), Decisão escolar - assessoria baseada na evidência. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão (pp. 179-184). Aveiro: Universidade de Aveiro.

SILVA, S. M. (1997), O uso do questionário eletrônico na pesquisa acadêmica: Um caso de uso na escola politécnica da universidade de são paulo. II Semead – Seminários em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da FEA/USP, 408-421.

SIMON, H. A. (1983), Administration et processus de decision, Paris: Economica.

SIMONET, J., & BOUCHEZ, J. P. (2009), Le conseil: Le livre du consultant et du client (10^a ed.), Paris: Éditions D'Organization - Group Eyrolles.

SOBRAL, F., & ALMEIDA, F. (2004), As organizações e o meio ambiente. In António Martins (org), Introdução à gestão de organizações (pp. 125-220). Porto: Vida Económica.

STOGDILL, R. (1950), Leadership, membership and organization. Psychological Bulletin, 47 (1), 1-14.

STONER, J. A. F., & FREEMAN, R. E. (1995), Administração (5^a ed.), Rio de Janeiro: Prentice Hall.

SUNGAILA, H. M. (1990), Organizations alive! Have we at last found the key to a science of educational administration? *Studies in educational administration* (52), 3-26.

TAYLOR, F. W. (1903). Shop management. In *The project guttemberg ebook* (Eds.) Available from <http://www.gutenberg.org/ebooks/6464>

TAYLOR, F. W. (1911), *The principles of scientific management*, New York - London: Harper & Brothers.

TEIXEIRA, M. (1995), *O professor e a escola - perspectivas organizacionais*, Lisboa: McGraw-Hill.

TEIXEIRA, S. (1998), *Gestão das organizações* (1ª ed.), Lisboa: McGraw-Hill.

TERENCE, A. C. F., & FILHO, E. E. (2006). Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. Paper presented at the XXVI ENEGEP. Fortaleza - CE.: ABEPRO - Associação Brasileira de Engenharia de Produção

TERRY, G. R. (1982), *Principles of management* (8ª ed.), Illinois

THIÉTART, R. A. (1981), *O "management"*, Mem Martins: Europa-América.

THIRY-CHERQUES, H. R. (2006), O primeiro estruturalismo: Método de pesquisa para as ciências da gestão. *Revista de Administração Contemporânea*, 10 (2), 137-156.

TORRES, L. L. (2007), A escola como entreposto cultural: Espaços e tempos na reconfiguração da cultura organizacional da escola. In Jorge Adelino Costa, António Neto-

Mendes & Alexandre Ventura (org), A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão (pp. 195-204). Aveiro: Universidade de Aveiro.

TRAGTENBERG, M. (2005), Administração, poder e ideologia, São Paulo: UNESP.

UNIVERSIDADE DE AVEIRO - SERVIÇOS DE DOCUMENTAÇÃO. (1985), Gestão e organização contribuição para uma bibliografia temática (Vol. 1 e 2), Aveiro: Universidade de Aveiro - Serviços de Documentação.

URWICK, L. F. (1947), The elements of administration (2^a ed.), London: I. Pitman.

VASCONCELLOS, L., & GUEDES, L. F. A. (2007). E-surveys: Vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica, X SemeAd - Seminário em Administração. São Paulo: FEA/USP.

VENTURA, A. (2005), O poder interpretativo das metáforas e as organizações. Administração Educacional - Revista do Fórum Nacional de Administração Educacional (policopiado), 5, 45-56.

VENTURA, A. (2006). Avaliação e inspeção das escolas : Estudo de impacte do programa da avaliação integrada, Universidade de Aveiro, Aveiro (Tese de doutoramento).

VENTURA, A. (2007), Assessoria e inspeção da educação. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org), A assessoria na educação em debate / iv simpósio sobre organização e gestão (pp. 57-65). Aveiro: Universidade de Aveiro.

VENTURA, M. (2008), Asesorar es acompañar. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 12 (1), 14.

VIEIRA, J. (2000), Programação web com asp - active server pages, Matosinhos: Centro Atlântico.

WATERMAN, R. H., PETERS, T. J., & PHILIPS, J. R. (1980), Structure is not organization. *Business Horizons*, JUNE 1980, 14-26.

WEBER, M. (1947), *The theory of social and economic organization*, London: The Free Press of Glencoe.

WEICK, K. E. (1990), Educational organizations as loosely coupled systems. In Adam Westoby, *Culture and power in educational organizations* (pp. 56-73). Milton Keynes - Philadelphia: Open University Press.

WICK, C. W., & LEÓN, L. S. (1999), *O desafio do aprendizado. Como fazer sua empresa estar sempre à frente do mercado*, São Paulo: Nobel.

WILLIAMS, G. L., & BLACKSTONE, T. (1983), *Response to adversity: Higher education in a harsh climate*: Society for Research into Higher Education - Guildford.

WOODWARD, J. (1965), *Industrial organization: Theory and practice*, London, New York,: Oxford University Press.

WREN, D. A. (1994), *The evolution of management thought* (4 ed.), New York John Wiley & Sons.

<http://WWW.ESURVEYSPRO.COM>. (2012). *Preparing an online questionnaire - how to conduct an online survey*. Data de acesso 22-02-2012, Endereço <http://www.esurveyspro.com/>

YÁÑEZ, J. L. (2008), Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 12 (1), 1-28.

YODER, D. (1952), Personal principles and policies: Modern manpower management, New Jersey: Prentice-Hall.

Legislação

- Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio - regime de autonomia, administração e gestão.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de bases do sistema educativo.
- Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – regime jurídico da autonomia da escola.
- Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio – Regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 9509/2012, de 13 de julho – Atribuição de horas de assessorial para o ano letivo de 2012/2013.
- Despacho n.º 5328/2011, de 28 de março - estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na organização das escolas e na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente.
- Despacho n.º 16551/2009, de 21 de julho - Fixação dos critérios a observar na constituição e dotação das assessorias técnico-pedagógicas para apoio à actividade do cargo de director dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 17387/2005, de 12 de agosto – estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na organização das escolas e na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente.
- Despacho n.º 13555/98, de 16 de julho - define o regime aplicável às assessorias da direcção executiva de uma escola ou de um agrupamento de escolas.
- Decreto-lei n.º 105/97, de 29 de abril – define as qualificações para o exercício de outras funções educativas.
- Despacho-Conjunto nº195/97, de 30 de maio - estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo

Anexos

Anexo n.º 1

Imagens feitas a partir da página web de acesso às questões colocadas aos diretores.

Questionário ao Director Executivo - Página 1 de 3

I

Sobre o assessor

| | <u>Assessor 1</u> (Ponto 1 Despacho nº 13 555/98, de 16 de Julho de 1998) | <u>Assessor 2</u> (Ponto 1 Despacho nº 13 555/98, de 16 de Julho de 1998) | <u>Assessor cursos Nocturnos</u> (Ponto 3 Despacho nº 13 555/98, de 16 de Julho de 1998) Nota - Preencher esta coluna apenas no caso de existir, ou ter existido este assessor no agrupamento/escola. |
|--|--|--|---|
| 1 - Idades dos assessores | 20-25 ▼ | Não Existe ▼ | Não Existe ▼ |
| 2 - Género dos assessores | Masculino ▼ | Masculino ▼ | Não Existe ▼ |
| 3 - Formação Base | Licenciatura ▼ | Licenciatura ▼ | Não Existe ▼ |
| 4 - Formação de Base específica na área da assessoria. | Não ▼ | Não ▼ | Não ▼ |
| 5 - Outra formação específica na área da assessoria. | Não ▼ | Não ▼ | Não Existe ▼ |
| 6 - Grupo de Docência | Educação Pré-Escolar - 100 ▼ Ajuda | Educação Pré-Escolar - 100 ▼ Ajuda | Não Existe ▼ Ajuda |
| 7 - Índice de vencimento | 89 ▼ | 89 ▼ | Não Existe ▼ |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 8 - Área da assessoria, explicita a área por favor (informática, jurídica, etc) | <input type="text"/> | <input type="text"/> | Não Existe ▼ |
| 9 - Horas atribuídas na assessoria. | 1-2 ▼ | 1-2 ▼ | Não Existe ▼ |
| 10 - Número de horas de redução por tempo de serviço, do assessor | 0 ▼ | 0 ▼ | Não Existe ▼ |
| 11 - O Assessor possui Direcção de Turma. | Sim <input type="radio"/> Não <input checked="" type="radio"/> | Sim <input type="radio"/> Não <input checked="" type="radio"/> | Sim <input type="radio"/> Não <input checked="" type="radio"/> |
| 12 - O Assessor tem Outros Cargos? | Não ▼ | Não ▼ | Não Existe ▼ |
| 13 - Número de turmas que o Assessor lecciona | 0 ▼ | 0 ▼ | Não Existe ▼ |
| 14 - Local de trabalho do Assessor | Gabinete da Direcção ▼ | Gabinete da Direcção ▼ | Não Existe ▼ |
| 15 - Anos de trabalho como Assessor á Direcção. | 1 ▼ | 1 ▼ | Não Existe ▼ |

Depois de terminada esta página, por favor siga para a [Página 2](#)

Questionário ao Director Executivo - Página 2 de 3

Na primeira parte da página iremos usar a escala de 1 a 5 em que 1 representa a menor relevância e 5 a maior relevância em relação ao assunto sugerido

II

Sobre o assessor

A importância para a escola

(Por favor responda a todas as questões)

Por questões técnicas todas as perguntas estão marcadas por defeito, por favor mude de acordo com a sua opinião.

1 - Os Professores da minha escola atribuem muita importância ao facto de haver assessoria nas áreas escolhidas.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐

2 - O índice de realização de tarefas solicitadas ao assessor de um modo geral é elevado.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐

3 - O assessor faz formação, e presta apoio directo aos colegas (professores) da escola.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐

4 - Tomo em consideração a opinião dos meus assessores.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐

5 - O assessor dinamiza junto da direcção novas práticas de gestão.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐

6 - Os assessores devem ser parte integrante da direcção.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐

7 - Os assessores são fundamentais para o bom funcionamento das áreas em que prestam assessoria.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐

8 - Os assessores necessitam de se especializar mais nas áreas específicas em que prestam assessoria.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐

9 - A minha escolha do assessor recaiu na sua característica:

Assessor 1

Competência ☐ Confiança ☐ em Ambas ☒ Outra. ☐ Qual?

Assessor 2

Competência ☐ Confiança ☐ em Ambas ☒ Outra. ☐ Qual?

Assessor CN

Não aplicável ☒ Competência ☐ Confiança ☐ em Ambas ☐ Outra. ☐ Qual?

10 - Número de horas reais que o assessor usa a mais no seu trabalho, semanalmente e em média (aproximadamente).

Assessor 1 1-5 ☐ 5-10 ☒ mais de 10 ☐

Assessor 2 1-5 ☐ 5-10 ☒ mais de 10 ☐

Assessor CN 1-5 ☐ 5-10 ☐ mais de 10 ☐ Não aplicável ☒

11 - Que outras áreas foram contempladas com assessoria desde a entrada em vigor do Dec. Lei 115A/98 com assessoria?(Últimos 12 anos lectivos na sua escola)?

Sem Informação

12 - Em que outras áreas necessita de assessoria?

Sem Informação

13 - Os outros membros da sua direcção (adjuntos), participam efectivamente na tomada de decisão? Em caso afirmativo em que situações? Houve delegação de competências decisórias?

Sem Informação

14 - Outras considerações sobre as assessorias à gestão na escola.

Sem Informação

Por favor, siga agora para a [Página 3](#)

Questionário ao Director Executivo - Página 3 de 3

III

Sobre o Director

Agradecemos agora que nos ajude a saber um pouco mais sobre si. Obrigado.

1 - Idade do Director 20-25 ▼

2 - Género do Director Masculino ▼

3 - Formação Licenciatura ▼

4 - Formação específica na área da administração escolar Não ▼ se sim por favor diga-nos qual

Sem formação específica

5 - Grupo de Docência Educação Pré-Escolar - 100 ▼

6 - Experiência anterior de Gestão :

6.1 - Número de Anos na Gestão

6.2 - Número de Anos na gestão como Presidente / Director

7 - Um último comentário por favor sobre o assunto tratado.

Sem Informação

Enviar este último formulário

Obrigado

Agradecemos a colaboração nesta pesquisa tão importante para a nossa tese de Doutoramento.

Pretendemos agradecer mais tarde individualmente pelo que se desejar, pode deixar-nos os seu email.

Só assim teremos possibilidade de lhe agradecer pessoalmente.

É garantido que esta recolha é completamente independente da recolha anterior, sendo inclusivé enviada para uma base de dados diferente, para garantir a isenção e absoluta anonimidade da recolha de dados sobre os assessores.

Email -

Anexo n.º 2

Imagens feitas a partir da página web de acesso às questões colocadas aos assessores.

Questionário ao Assessor.

Agradecemos o tempo dispensado no preenchimento deste questionário.

Com ele, pretendemos estudar a actual situação dos assessores de apoio à gestão das nossas escolas

| | |
|---|--|
| 1 - Idade do Assessor | 20-25 ▾ |
| 2 - Género do Assessor | Masculino ▾ |
| 3 - Formação Base | Licenciatura ▾ |
| 4 - Formação de Base específica na área da assessoria. | Não ▾ |
| 5 - Outra formação específica na área da assessoria. | Não ▾ |
| 6 - Grupo de Docência | Educação Pré-Escolar - 100 ▾ |
| 7 - Índice de vencimento | 89 ▾ |
| 8 - Área da assessoria (informática, jurídica, etc) | <input type="text"/> |
| 9 - Horas atribuídas para assessoria. | 1-2 ▾ |
| 10 - Número de horas de redução por tempo de serviço, do Assessor | 0 ▾ |
| 11 - O Assessor possui Direcção de Turma. | <input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não |
| 12 - O Assessor tem Outros Cargos? | Não ▾ |

| | |
|---|------------------------|
| 13 - Número de turmas que o assessor lecciona | 0 ▾ |
| 14 - Local de trabalho do Assessor | Gabinete da Direcção ▾ |
| 15 - Anos de trabalho como assessor á direcção na escola actual. | 1 ▾ |
| 16 - Anos como assessor em outra Escola/Agrupamento | ▾ |
| <div>Sem Informação</div> | |
| 17 - Gostaríamos de lhe pedir sugestões para um melhor aproveitamento da assessoria na gestão das escolas. Se quiser, inclua uma experiência positiva que tenha tido, para ilustrar. | |
| <div>Enviar</div> | |

Obrigado

Agradecemos a colaboração nesta pesquisa tão importante para a nossa tese de Doutoramento.

Pretendemos agradecer mais tarde individualmente pelo que se desejar, pode deixar-nos os seu email.

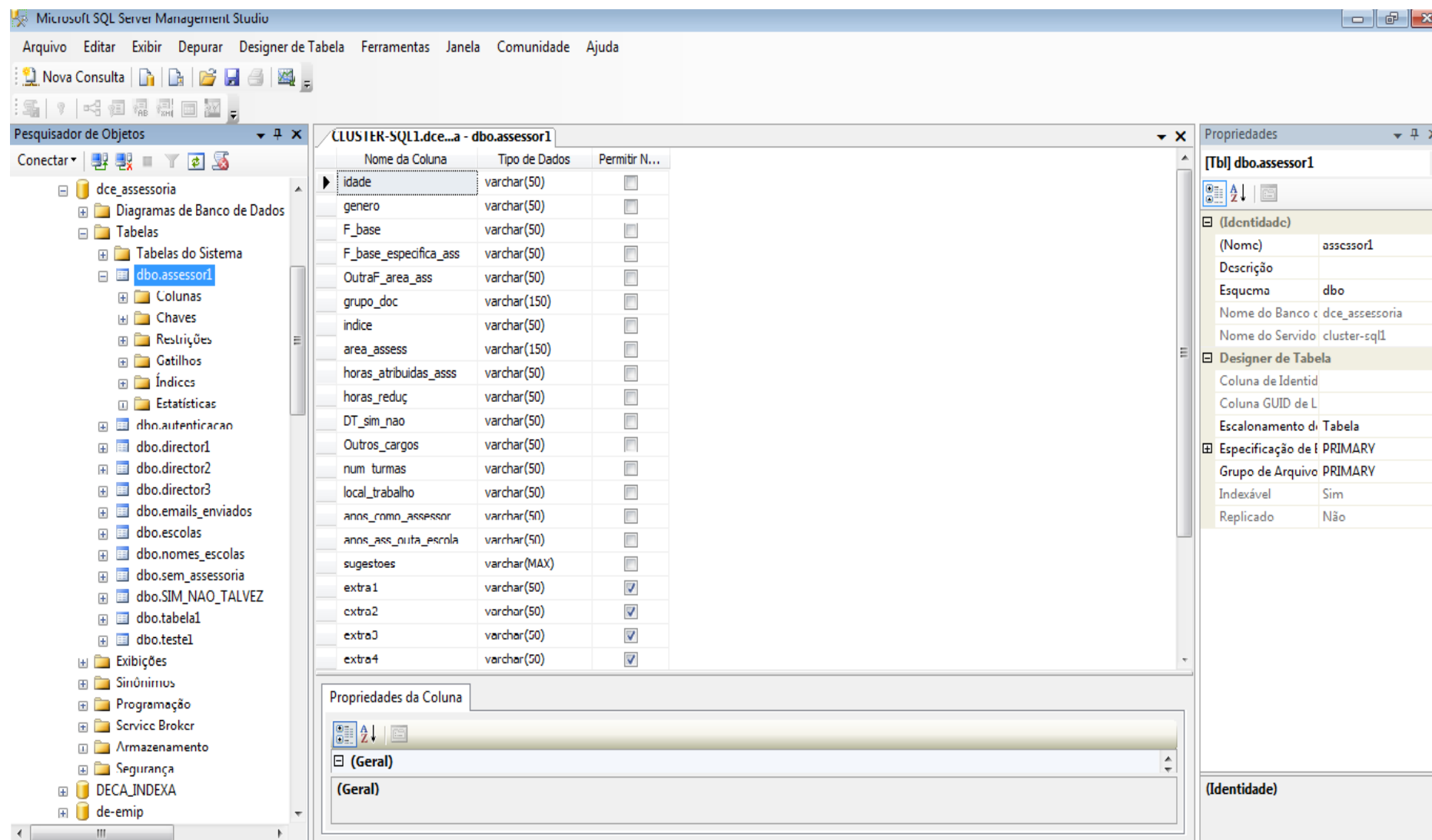
Só assim teremos possibilidade de lhe agradecer pessoalmente.

É garantido que esta recolha é completamente independente da recolha anterior, sendo inclusivé enviada para uma base de dados diferente, para garantir a isenção e absoluta anonimidade da recolha de dados sobre os assessores.

Email -

Anexo n.º 3

Imagens feitas a partir da página web de visualização do servidor SQL Server da universidade de Aveiro, onde foram armazenados os dados da nossa pesquisa.



Anexo n.º 4

Protocolo da entrevista semiestruturada.

Questionário para a entrevista semiestruturada

Entrevistámos, no âmbito da preparação para o estudo empírico, e na perspectiva de entender quais as questões a colocar ao universo de Assessores e Diretores que possuíamos para este estudo, um assessor do género Feminino com 6 anos de assessoria e um assessor do género Masculino com 8 anos como assessor. Em ambos os casos estes assessores foram pertencem a escolas com diretores do género feminino.

Foram as seguintes as questões pré programadas para serem feitas:

1. Qual ou quais foram os motivos para a escolha do assessor no seu caso?
2. Houve da sua parte, e atendendo ao que estabeleceu no início, o cumprimento de todos os objetivos?
3. Há uma relação direta entre as horas usadas no cumprimento de funções de assessoria e as horas distribuídas para esse efeito? Pretende-se saber se o assessor usa apenas as horas atribuídas em horário, ou se pelo contrário utiliza horas a mais.
4. São cumpridas por si as tarefas relativas às competências fixadas no regulamento interno da escola (ponto 1 do Despacho nº13555/98 de 16 de julho e ponto 1 do artigo30º do decreto-lei nº75/2008 de 22 de abril), existem mais competências que o assessor possui, ou porventura menos competências?
5. No decorrer do ano letivo há uma atribuição de tarefas além do fixado? Em caso positivo quais são estas tarefas, quando existem e em que circunstâncias elas aparecem?
6. Quando o assessor cumpre tarefas extra, isso significa tempo extra usado. Existe uma compensação (económica ou não) para este tempo extra?
7. Quanto à lealdade e sentido de responsabilidade, afinal o assessor é pau para toda a obra?

Anexo n.º 5

Transcrição da entrevista preparatória 1.

Assessor masculino, idade 48 anos, diretor Feminino, 47 anos.

1. Qual ou quais foram os motivos para a escolha do assessor no seu caso?
 - a. Dado que se manteve o anterior Conselho Executivo, que transitou do conselho diretivo, e, tendo eu já trabalhado nesta assessoria antes isso relevou para a escolha. Além disso, a primeira vez, fui escolhido pelo fato de ter pertencido a um grupo de trabalho com a diretora, o que levou a que ela, conhecendo o meu perfil de formação em gestão me tenha escolhido para lidar com a assessoria na qual sou titular.²²⁹
2. Houve da sua parte, e atendendo ao que estabeleceu no início, o cumprimento de todos os objetivos?
 - a. Os objetivos e também as tarefas são cumpridas, pois são desenhadas anualmente entre mim e a diretora. As tarefas de que estou incumbido este ano são:
 - i. Realização de inquéritos de qualidade no âmbito do QREN.
 - ii. Indicador de preços
 - iii. Gestão de transportes em ocasiões de saídas escolares, ainda relação com o STUA sobre os transportes escolares diários.
 - iv. Candidaturas ao QREN e PRODEP.
3. Há uma relação direta entre as horas usadas no cumprimento de funções de assessoria e as horas distribuídas para esse efeito? Pretende-se saber se o assessor usa apenas as horas atribuídas em horário, ou se pelo contrário utiliza horas a mais.

²²⁹ Este assessor mantém-se ainda em funções de assessoria no ano letivo de 2011- 2012 (verificado em 29 de setembro de 2011).

- a. O regulamento interno não fixou horas a atribuir, isso é competência da diretora, que me atribuiu neste ano letivo 4 horas. As horas gastas são sempre em função do trabalho a realizar, ao longo do tempo tenho tentado responder ao solicitado independentemente das horas gastas nesse processo
4. São cumpridas por si as tarefas relativas às competências fixadas no regulamento interno da escola (ponto 1 do Despacho nº13555/98 de 16 de julho e ponto 1 do artigo 30º do decreto-lei nº75/2008 de 22 de abril), existem mais competências que o assessor possui, ou porventura menos competências?
- a. Olhando as tarefas atribuídas em cima diria que são cumpridas²³⁰ todas elas.
5. No decorrer do ano letivo há uma atribuição de tarefas além do fixado? Em caso positivo quais são estas tarefas, quando existem e em que circunstâncias elas aparecem?
- a. Sim, normalmente há, depende sempre da necessidade. Existe solidariedade entre pares. Conjunto de tarefas não sendo definido no RI e como disse atrás sendo distribuídas anualmente, podem também sê-lo esporadicamente e em função da necessidade. Neste caso há sempre horas extra a realizar.
6. Quando o assessor cumpre tarefas extra, isso significa tempo extra usado. Existe uma compensação (económica ou não) para este tempo extra?

²³⁰ Sendo este assessor de uma escola em que as competências não estão afixadas no RI, tomamos como certo o cumprimento dos objetivos e tarefas constantes da questão número 2.

- a. Não havendo uma cultura de pagamento de horas extra pelas tarefas, quer dizer que também neste caso não há. Como disse atrás são motivo de solidariedade, dado que as tarefas em horas de emergência são distribuídas por todos os elementos da direção, incluindo os assessores.
 - i. Neste caso sente-se um elemento da direção?
 - 1. Sinto e é importante dizer, porque o que muitas vezes fazemos é parte da gestão do agrupamento.
- 7. Quanto à lealdade e sentido de responsabilidade, afinal o assessor é pau para toda a obra?
 - a. No meu caso o assessor respeita os pedidos e as dificuldades da direção e por isso está sempre presente para assistir a direção em horas de emergência. Não posso ser considerado pau para toda a obra, uma vez que há muitas matérias nas quais não me sinto competente para auxiliar. O assessor deve ser um elemento ativo, apenas no que à sua especialidade concerne, só assim se revela útil.

Obrigado pela participação.

Anexo n.º 6

Transcrição da entrevista exploratória número 2.

Assessor Feminino 46 anos, diretora Feminino 49

8. Qual ou quais foram os motivos para a escolha do assessor no seu caso?
 - a. No meu caso, como fui líder trends e prof2000, havia já confiança na escola para a minha posição como detentora de conhecimento informático. A minha escolha deveu-se a este fator.
9. Houve da sua parte, e atendendo ao que estabeleceu no início, o cumprimento de todos os objetivos?
 - a. Os objetivos e tarefas são cumpridas na íntegra, tendo eu própria o apoio da diretora sempre que proponho novas intervenções, ou situações novas. Assim, considero que todas as tarefas e objetivos são cumpridos²³¹.
10. Há uma relação direta entre as horas usadas no cumprimento de funções de assessoria e as horas distribuídas para esse efeito? Pretende-se saber se o assessor usa apenas as horas atribuídas em horário, ou se pelo contrário utiliza horas a mais.
 - a. Na assessoria nunca há cumprimento das horas atribuídas pois há sempre mais coisas para fazer além deste tempo. Existe um sentido de dever por parte do assessor no sentido de que, se há uma responsabilidade, ou algo a fazer, nem que dure muitas horas tem que se fazer²³².
11. São cumpridas por si as tarefas relativas às competências fixadas no regulamento interno da escola (ponto 1 do Despacho nº13555/98 de 16 de julho e ponto 1 do artigo30º do decreto-lei nº75/2008 de 22 de abril), existem mais competências que o assessor possui, ou porventura menos competências?
 - a. Sim todas as tarefas que me são solicitadas, e que a diretora estabeleceu.
12. No decorrer do ano letivo há uma atribuição de tarefas além do fixado? Em caso positivo quais são estas tarefas, quando existem e em que circunstâncias elas aparecem?

²³¹ A assessora pertence a uma escola EBI, cujo RI analisámos e que não contém nenhuma competência definida.

²³² Vários assessores com quem conversámos durante o nosso caminho falaram em: “espírito de missão, vestir a camisola da educação, lutar para que tudo funcione em condições”.

- a. Se forem situações na área da minha assessoria, ou ainda na área em que sou formada, há sim atribuição sobretudo, de tarefas extra. Regularmente sou chamada para tarefas que envolvem problemas com software nos serviços administrativos.
13. Quando o assessor cumpre tarefas extra, isso significa tempo extra usado. Existe uma compensação (económica ou não) para este tempo extra?
- a. Corresponde sempre a tarefas extra, no entanto não são pagas por definição. Encontram-se dentro do espírito da “coisa”.²³³
14. Quanto à lealdade e sentido de responsabilidade, afinal o assessor é pau para toda a obra?
- a. Depende muito, mas normalmente sim, sempre dentro dos parâmetros da atribuição da assessoria. Nunca fui chamada para outras tarefas para as quais não tenho competências específicas.

²³³ Conforme original, assessor usou a expressão “coisa” para definir a sua atividade e o espírito com que tem sido encarado.

Anexo n.º 7

Comparação entre as várias escolas de gestão.

| Aspectos Principais | Abordagens Prescritivas e Normativas | | | Abordagens Explicativas e Descritivas | | | | |
|---------------------------|---|--|--|---|---|---|---|---|
| Escola | Teoria Clássica | Teoria das Relações Humanas | Teoria Neo-clássica | Teoria da Burocracia | Teoria Estruturalista | Teoria Comportamental | Teoria dos Sistemas | Teoria da Contingência |
| Ênfase | Tarefas e estrutura organizacional | Pessoas | Ecletismo: tarefas, pessoas e estruturas | Estrutura organizacional | Estrutura e ambiente | Pessoas e ambiente | Ambiente | Ambiente e tecnologia, sem desprezar as tarefas, as pessoas e estrutura |
| Abordagem da organização | Organização formal | Organização informal | Organização formal e informal | Organização formal | Organização formal e informal | Organização formal e informal | Organização como um sistema | Variável dependente do ambiente e da tecnologia |
| Conceito de organização | Estrutura formal como conjunto de órgãos, cargos e tarefas | Sistema social como conjunto de papéis | Sistema social com objetivos a alcançar | Sistema social como conjunto de funções oficializadas | Sistema social intencionalmente construído e reconstruído | Sistema social cooperativo e racional | Sistema aberto | Sistema aberto e sistema fechado |
| Principais representantes | Taylor, Fayol, Gilbreth, Gantt, Gulick, Urwick, Mooney, Emerson | Mayo, Follett, Roethlisberger, Dubin, Cartwright, French, Zalesnick, | Drucker, Koontz, Jucius, Newmann, Odiorne, Humble, Gelinier, | Weber, Merton, Selznick, Gouldner, Michels | Etzioni, Thompson, Blau, Scott | Simon, McGregor, Barnard, Argyris, Likert, Cyert, Bennis, Schein, Lawrence, | Katz, Kahn, Johnson, Kast, Rosenzweig, Rice, Churchman, Burns, Trist, | J. D. Thompson, Lawrence, Lorsch, Perrow |

| Aspectos Principais | Abordagens Prescritivas e Normativas | | | Abordagens Explicativas e Descritivas | | | | |
|---|--|--|---|--|---|---|--|--|
| | Teoria Clássica | Teoria das Relações Humanas | Teoria Neo-clássica | Teoria da Burocracia | Teoria Estruturalista | Teoria Comportamental | Teoria dos Sistemas | Teoria da Contingência |
| | | Tannenbaum, Lewin | Scheh, Dale | | | Sayles, Lorsch, Beckhard, March | Hicks | |
| Características básicas da Administração | Engenharia Humana / Engenharia de Produção | Ciência Social Aplicada | Técnica social básica é a Administração por Objetivos | Sociologia da Burocracia | Sociedade de Organizações e Abordagem Múltipla | Ciência Comportamental Aplicada | Abordagem Sistêmica: Administração de Sistemas | Abordagem Contingencial: Administração Contingencial |
| Concepção do Homem | Homo Economicus | Homo Social | Homem Organizacional e Administrativo | Homem Organizacional | Homem Organizacional | Homem Administrativo | Homem Funcional | Homem Complexo |
| Comportamento organizacional do Indivíduo | Ser isolado que reage como indivíduo (Atomismo Tayloriano) | Ser social que reage como membro de grupo social | Ser racional e social voltado para o alcance de objetivos individuais e organizacionais | Ser isolado que reage como ocupante de cargo e posição | Ser social que vive dentro de organizações | Ser racional tomador de decisões quanto à participação nas organizações | Desempenho de papéis | Desempenho de papéis |
| Sistema de incentivos | Incentivos materiais e salariais | Incentivos sociais e simbólicos | Incentivos mistos, tanto materiais como sociais | Incentivos materiais e salariais | Incentivos mistos, tanto materiais como sociais | Incentivos mistos | Incentivos mistos | Incentivos mistos |

| Aspectos Principais | Abordagens Prescritivas e Normativas | | | Abordagens Explicativas e Descritivas | | | | |
|---|---|--|--|---|---|---|---------------------|------------------------|
| | Teoria Clássica | Teoria das Relações Humanas | Teoria Neo-clássica | Teoria da Burocracia | Teoria Estruturalista | Teoria Comportamental | Teoria dos Sistemas | Teoria da Contingência |
| Relação entre objetivos organizacionais e objetivos individuais | Identidade de interesses; não há conflito perceptível | Identidade de interesses; todo o conflito é indesejável e deve ser evitado | Integração entre objetivos organizacionais e objetivos individuais | Não há conflito perceptível; prevalência dos objetivos da organização | Conflitos inevitáveis e mesmo desejáveis que levam à inovação | Conflitos possíveis e negociáveis; relação e equilíbrio entre eficácia e eficiência | Conflitos de papéis | Conflitos de papéis |
| Resultados almejados | Máxima eficiência | Satisfação do operário | Eficiência e eficácia | Máxima eficiência | Máxima eficiência | Eficiência satisfatória | Máxima eficiência | Eficiência e eficácia |

Anexo n.º 8

Autorização do MIME para a realização do inquérito e respetiva validação científica.

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

manuel alexandre alvelos marques

Nome do Interlocutor:

manuel alexandre alvelos marques

E-mail do interlocutor:

manuel.alvelos@ua.pt

Dados do Inquérito

Número de registo:**0140800001**

Designação:

Recolha de dados sobre os assessores de apoio à gestão escolar.

Descrição:

Este trabalho encontra-se inserido no estudo empírico da tese de doutoramento "A assessoria na Escola - Os assessores no apoio à direção e gestão escolar" sob a orientação académica de Sua Exc o Senhor Professor Doutor Alexandre Ventura, ao tempo Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Este tema é de grande interesse, pois com o decorrer do último ano, e com a implementação do novo modelo de gestão nas escolas surge a possibilidade ao investigador de trabalhar com os dois modelos de gestão. Por um lado o modelo da gestão democrática, e a primeira implementação da figura do assessor da direção no diploma que consagra o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação do ensino não superior (artigo 23º do DL 115-A/98, de 4 de Maio). Por outro lado o novo modelo de gestão, suportado pelo DL 75/2008, de 22 de Abril, que no seu artigo 30º dedica especial atenção ao assunto da assessoria, nomeadamente no seu ponto 1, confirmando que será essa uma das vias de suporte ao diretor executivo. Sobre este assunto convém referenciar que não parece haver uma ideia de grande mudança com a implementação do novo modelo de gestão das escolas, uma vez que a redação da atribuição destas assessorias na nova lei é praticamente igual à que já existia no anterior diploma de autonomia. Sumariamente e em termos de conclusão, pretendemos estudar o modo como as assessorias ao órgão de gestão funcionaram até agora, e como funcionarão a partir da implementação do novo regime de gestão das escolas. No

fundo será um estudo que nos colocará numa “parcela limitada de terreno”, e por isso nos permitirá um trabalho de aprofundamento que queremos de bastante acuidade e de utilidade no futuro, uma vez que se discutem política e tecnicamente os benefícios e malefícios de ambos os modelos (de gestão), através de discussões mais ou menos apaixonadas que tem, inclusive, mobilizado de um modo inovador e não habitual a opinião pública para a educação.

A recolha de dados é feita com base num inquérito por questionário, online, em site previamente estruturado para o efeito, nos servidores da Universidade de Aveiro.

Pretende-se através de questões de resposta fechada, estudar o efeito do assessor na gestão da escola, e ainda, por arrasto a sua influência como elemento catalisador de situações de mudança e apoio dentro da escola. Contempla este inquérito algumas questões abertas, seis para o diretor e uma para o assessor, ligadas a sugestões e relato de experiências vividas, quer pelo Diretor Executivo, quer pelo próprio Assessor. Dois campos com questões abertas relacionam-se com o facto de não haver especificação na lei sobre a terminologia a aplicar á área de assessoria.

Objetivos:

Os objetivos enunciados para esta recolha de dados, são e sem prejuízo de se obterem mais dados os seguintes:

1. Saber se os órgãos de gestão, escolhem os seus assessores entre as pessoas mais qualificadas na área da gestão, ou escolhem-nos de entre pessoas com competências técnicas em áreas que não são de gestão.
2. Saber quanto custa uma assessoria (horas usadas por cada assessor).
3. Conhecer qual o tipo de assessoria prestada pelos assessores.
4. Identificar o género do assessor com o objetivo de estudar se o género tem ou não influência na escolha do assessor.
5. Conhecer a qualificação de cada assessor para o posto que ocupa.
6. Identificar o grupo de recrutamento de cada assessor
7. Conhecer a experiência no apoio à gestão do assessor.
8. Conhecer o papel que desempenha a assessoria na gestão da escola.
9. Conhecer a opinião do diretor sobre a importância do desempenho das assessori-

as na escola e na gestão da escola.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

01-09-2010

Data do fim do período de recolha de dados:

13-09-2010

Universo:

Escolas / agrupamentos da DREC (Direção Regional de Educação do Centro)

Unidade de observação:

Método de recolha de dados:

Inquérito por questionário ONLINE - <http://assessoria.web.ua.pt>

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

[01408_201009071624_Documento1.doc](#) (DOC - 570,50 KB)

Nota metodológica:

[01408_201009011214_Documento2.pdf](#) (PDF - 342,34 KB)

Outros documentos:

Data de registo:

07-09-2010

Versão:

2 (2)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) manuel alexandre alvelos marques

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio esco-

lar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Diretora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

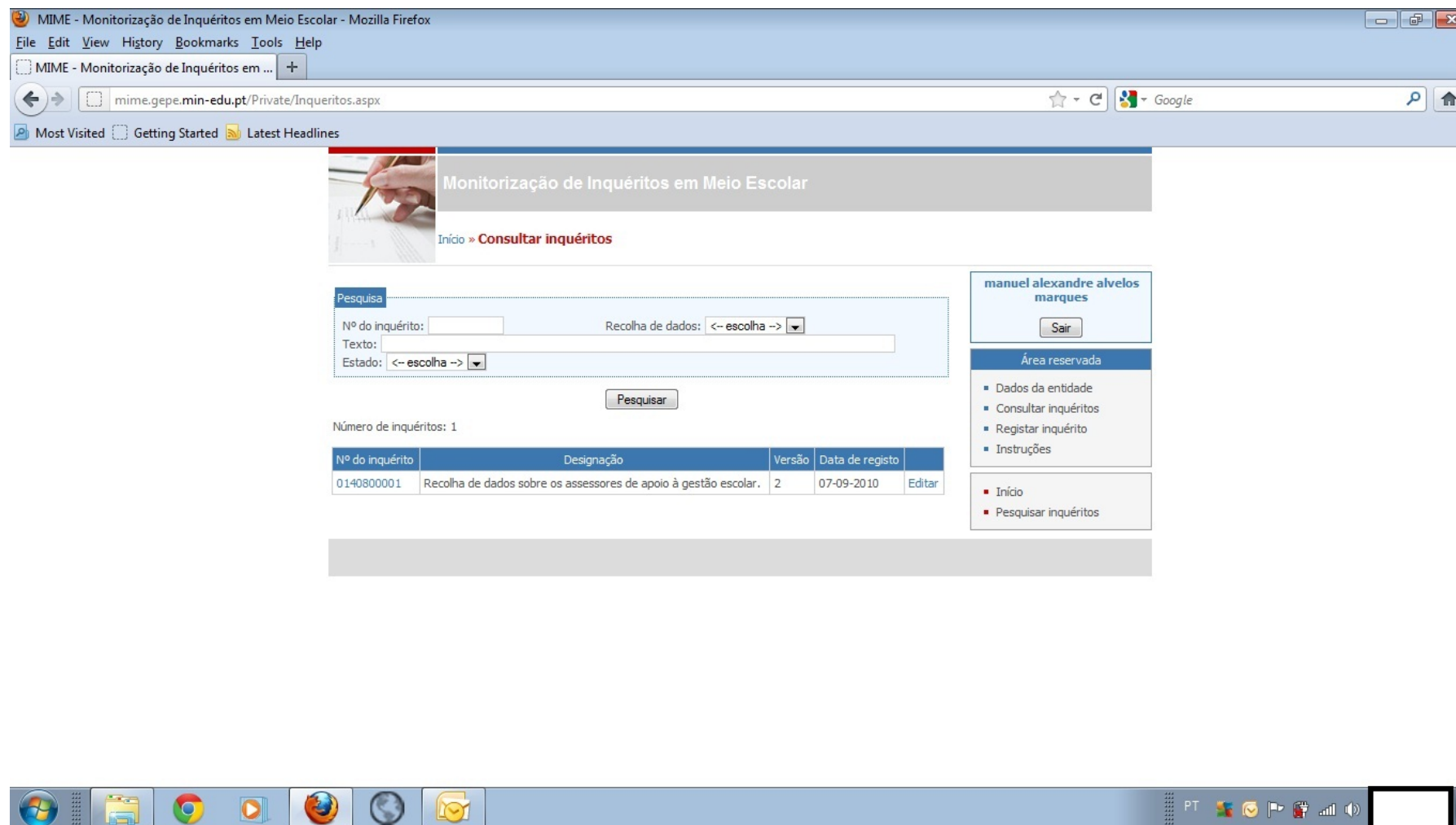
Observações:
Sem observações

Outras observações:
Sem observações.

Anexo n.º 8-A

Imagens retiradas do site MIME com os formulários preenchidos.

<http://mime.gepe.min-edu.pt>



MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar - Mozilla Firefox

File Edit View History Bookmarks Tools Help

MIME - Monitorização de Inquéritos em ...

mime.gepe.min-edu.pt/Private/Inqueritos.aspx

Most Visited Getting Started Latest Headlines

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » **Consultar inquéritos**

Pesquisa

Nº do inquérito: Recolha de dados: <- escolha ->

Texto:

Estado: <- escolha ->

Pesquisar

Número de inquéritos: 1

| Nº do inquérito | Designação | Versão | Data de registo | |
|-----------------|---|--------|-----------------|------------------------|
| 0140800001 | Recolha de dados sobre os assessores de apoio à gestão escolar. | 2 | 07-09-2010 | Editar |

manuel alexandre alvelos marques

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registrar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar - Mozilla Firefox

File Edit View History Bookmarks Tools Help

mime.gepe.min-edu.pt/Private/InqueritoConsultar.aspx?id=1801

Most Visited Getting Started Latest Headlines

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar inquéritos » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:
manuel alexandre alvelos marques

Nome do Interlocutor:
manuel alexandre alvelos marques

E-mail do interlocutor:
manuel.alvelos@ua.pt

Dados do Inquérito

Número de registo:
014080001

Designação:
Recolha de dados sobre os assessores de apoio à gestão escolar.

Descrição:
Este trabalho encontra-se inserido no estudo empírico da tese de doutoramento "A assessoria na Escola - Os assessores no apoio à direcção e gestão escolar" sob a orientação académica de Sua Exc. o Senhor Professor Doutor Alexandre Ventura, ao tempo Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Este tema é de grande interesse, pois com o decorrer dos último ano, e com a implementação do novo modelo de gestão nas escolas surge a possibilidade ao investigador a possibilidade de trabalhar com os dois modelos de gestão. Por um lado o modelo da gestão democrática, e a primeira implementação da figura do assessor da direcção no diploma que consagra o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação do ensino não superior (artigo 23º do DL 115-A/98, de 4 de Maio). Por outro lado o novo modelo de gestão, suportado pelo DL 75/2008, de 22 de Abril, que no seu artigo 30º dedica especial atenção ao assunto da assessoria, nomeadamente no seu ponto 1, confirmando que será essa uma das vias de suporte ao director executivo. Sobre este assunto convém referenciar que não parece haver uma ideia de grande mudança com a implementação do novo modelo de gestão das escolas, uma vez que a redacção da atribuição destas assessorias

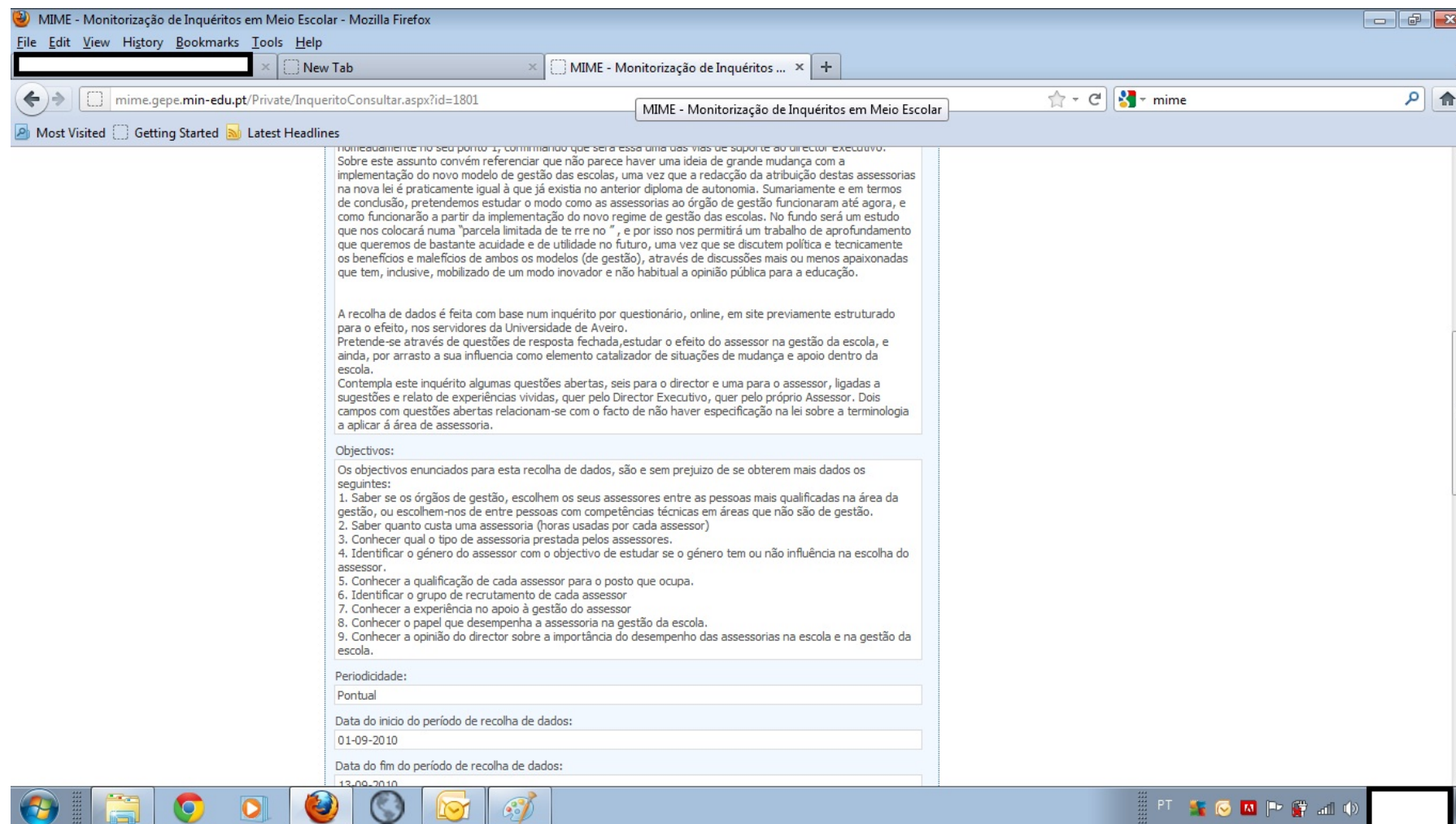
manuel alexandre alvelos marques

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos



MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar - Mozilla Firefox

File Edit View History Bookmarks Tools Help

mime.gepe.min-edu.pt/Private/InqueritoConsultar.aspx?id=1801

Most Visited Getting Started Latest Headlines

Data do início do período de recolha de dados:
01-09-2010

Data do fim do período de recolha de dados:
13-09-2010

Universo:
Escolas / agrupamentos da DREC (Direcção Regional de Educação do Centro)

Unidade de observação:

Método de recolha de dados:
Inquerito por questionário ONLINE - <http://assessoria.web.ua.pt>

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:
Não

Inquérito aplicado pela entidade:
Sim

Instrumento de inquirição:
01408_201009071624_Documento1.doc (DOC - 570,50 KB)

Nota metodológica:
01408_201009011214_Documento2.pdf (PDF - 342,34 KB)

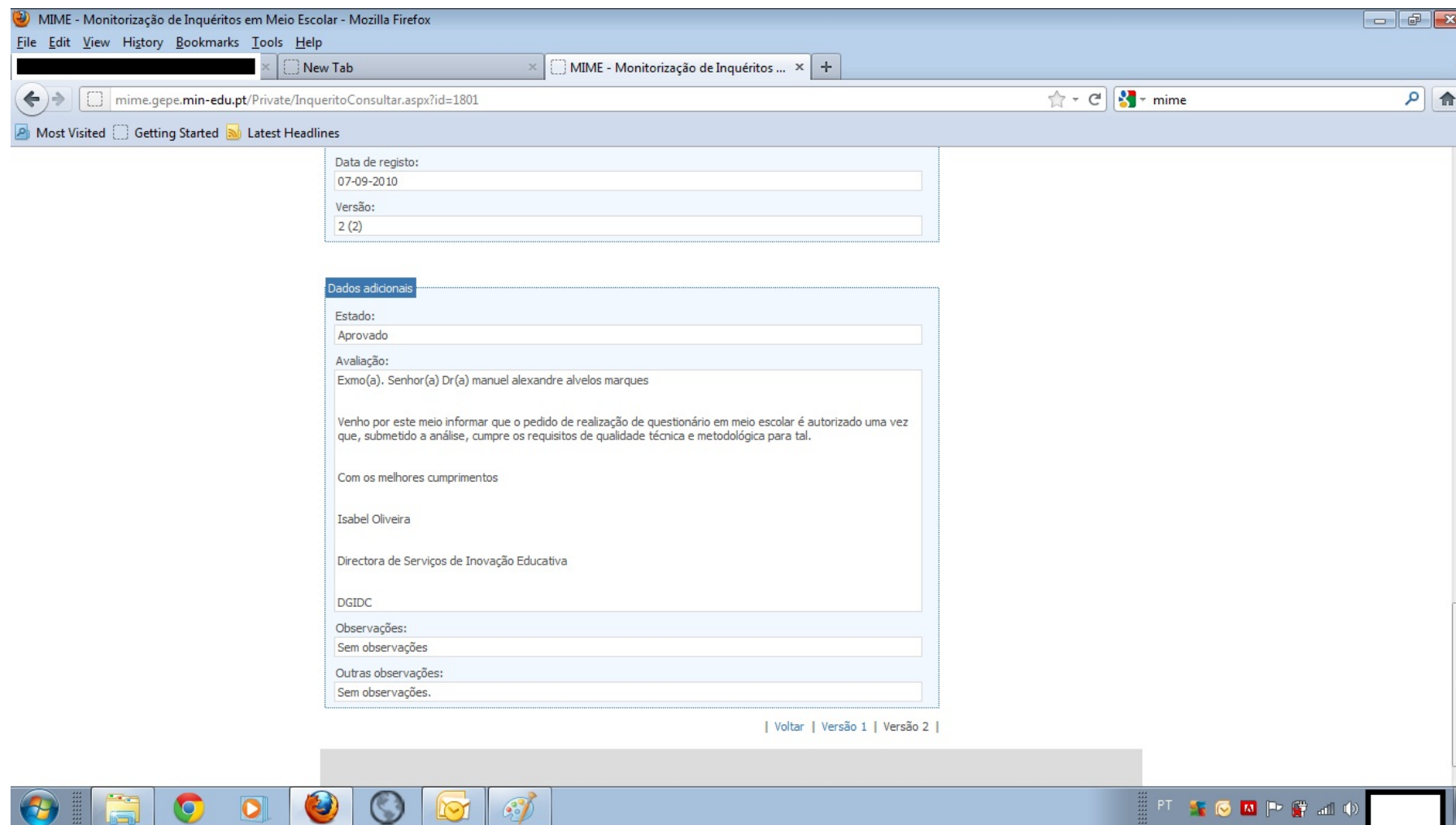
Outros documentos:

Data de registo:
07-09-2010

Versão:
2 (2)

Dados adicionais

Estado:



Anexo n.º 9

Catálogo das funções do assessor na perspetiva do desenvolvimento baseado na escola

(Moreira & González, 1990: Anexo)

I – Competências Curriculares

A – Conhecimentos

1. Possuir, e ir adquirindo uma formação teórica sólida sobre a problemática da educação institucional.
2. Ter elaboradas e explicitadas as suas próprias posições curriculares desde uma perspectiva deliberativa.
3. Estar ciente dos conhecimentos e das matérias ou em condições de poder recorrer a um especialista sectorial.
4. Identificar a estrutura conceptual da matérias ou em condições de poder recorrer a um especialista sectorial
5. Conhecimento sobre o funcionamento das organizações e de grupos

B – Competências Profissionais

6. Reconhecer, priorizar e definir necessidades e conhecer as técnicas apropriadas
7. Rever as práticas existentes na escola
8. Diagnosticar problemas com precisão.
9. Elaborar planos de ação e propor objetivos.
10. Adquirir recursos pedagógicos relevantes
11. Selecionar e/ou criar soluções.
12. Adaptar e instalar essas soluções na prática assessora
13. Ensinar a trabalhar desde dentro do processo de revisão: proporcionar métodos para recolha e interpretação de evidências
14. Avaliá-las para determinar se satisfazem as necessidades levantadas.
15. Assumir na prática o carácter cíclico do modelo de processo e o seu uso flexível.
16. Colaborar no desenho de programas adequados de aperfeiçoamento de professores de acordo com as tarefas requeridas para o processo de assessoria.
17. Não pode atuar desde uma onipotência profissional.
18. Saber compreender significativamente o contexto.

C – competências de avaliação profissional

19. Saber aconselhar os professores para que possam decidir entre os recursos disponíveis.
20. Saber aconselhar sobre métodos a usar.
21. Identificar laços de união entre matérias.
22. Relacionar com o que se faz em outras escolas.

II – Competências Interpessoais

D – Trabalho com os professores

23. Formar professores em técnicas de revisão e autoavaliação e reuniões de tal forma que possam ser otimizadas.
24. Promover entre os professores a realização de *workshops* e discussões produtivas.
25. Traduzir materiais até formas compreensíveis pelos professores.
26. Servir de união entre os professores o Diretor e a equipa diretiva.
27. Apoiar, assessorar os professores de modo informal.
28. Ser mais um professor de entre todos.
29. Estabelecer uma relação que permita visitar as aulas de modo a ver como progride o trabalho.
30. Manter a moral, reduzir a sua ansiedade etc..
31. Saber lidar e resolver os desacordos e conflitos.
32. Poder evoluir com o grupo de assessorados
33. Fazer de animador de grupos.
34. Ser a memória do grupo.
35. Saber entrar em campo (contacto inicial e criação da relação) e saber deixá-lo no momento certo.

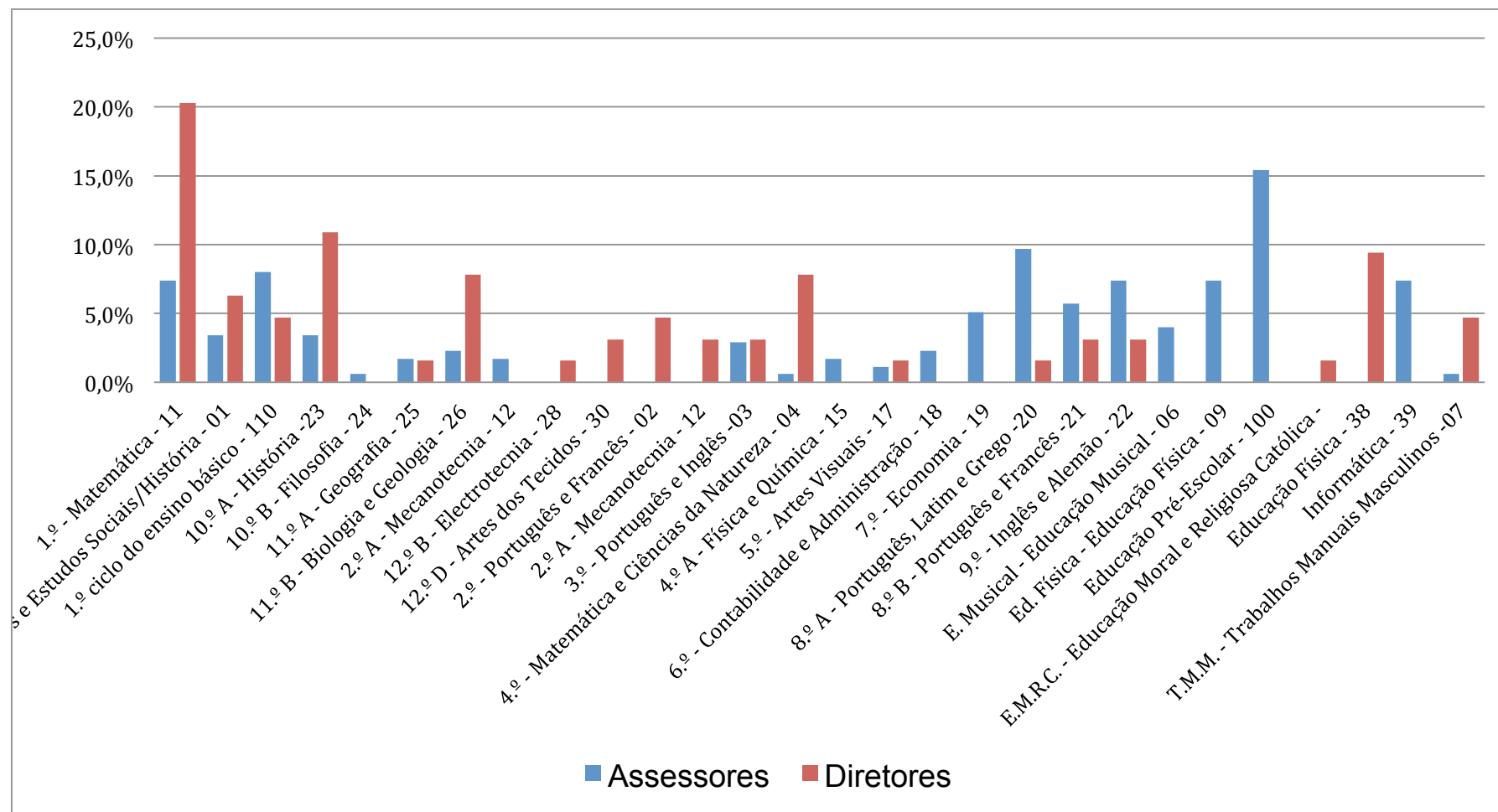
-
36. Saber implicar os participantes.
 37. Estabelecer uma relação voluntária.
 38. A relação estabelece-se com base na colaboração
 39. Ajudar os professores a tomar as suas próprias decisões oferecendo conhecimentos e meios para isso.
 40. Tratar sentimentos como atos.
 41. Saber fazer ajustes no sistema social que é a escola como organização: objetivos e estrutura formal do grupo. Organização do ensino; estruturas de comunicação e tomada de decisões; relações informais entre professores e alunos; cultura de escola; valores, normas e símbolos; ajudar os professores a: encontrar um esquema de organização próprio, enfrentar as resistências à mudança, em pontos críticos de decisão, e em conflito e discrepâncias.
 42. Ajudar os professores de modo a formularem uma agenda para abordar necessidades e problemas
 43. Estimular os processos que já estão em andamento.
 44. Contribuir para que o grupo tenha uma visão alternativa das próprias atividades que estão a ser examinadas no processo.
 45. Dar apoio a essa visão interna propiciada pela escola.

E – Contactos com o exterior

46. Consultar outros assessores, especialistas etc..
47. Ligar-se a professores de outras escolas.

Anexo n.º 10

Comparação entre os grupos de docência dos diretores e dos assessores.



Anexo n.º 11

*Email e Fax enviado aos 201 diretores das unidades de gestão da área de abrangência da
Direção Regional de Educação do Centro.*

Ex.mo Sr(a) Director(a)

Quero antes de mais cumprimentar, e dizer que o meu nome é Manuel Alexandre A. Marques.

Estou a realizar Doutoramento na Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, e realizo estudos na área da assessoria das escolas, nomeadamente e neste projecto, as assessorias de apoio na gestão escolar.

Sobre mim:

Sou professor do quadro do agrupamento de escolas de Cacia em Aveiro, de Educação Musical. Realizei estudos nesta área e ainda na área de informática (engenharia de computadores e telemática da UA), tendo sido parte integrante do projecto TRENDS / Prof2000 desde 1997, ano do lançamento do projecto. Estive dois anos no Brasil como assessor para a área de informática na educação, em projectos de desenvolvimento no nordeste, e após estive 4 anos na coordenação educativa de Aveiro, como assessor na área da informática e ainda na DREC até 2008. Nesta época fui autor do fórum DREC que durante algum tempo funcionou como modo de transmissão rápida de informações com as escolas, e co-autor de várias aplicações que foram sendo implementadas na direcção regional, entre outros trabalhos. Na escola, sou assessor de informática da Directora, e trabalho num dos projectos da escola, um curso CEF na área de Informática - Hardware que tem tido muito sucesso na comunidade educativa.

Sobre o projecto:

Este projecto, no qual nos encontramos envolvidos, pertence ao projecto pessoal de crescimento como investigador e como profissional. O que pretendemos com este trabalho, é perceber ao fim de 12 anos de implementação da figura do assessor, (art.º 23º do Dec-Lei 115-A/98 regulado pelo despacho nº 13555/98 de 16 de Julho e art.º 30º do Dec-Lei 75/2008) o que representa hoje este cargo. Pretendemos entender as principais dificuldades/constrangimentos, e vantagens/desvantagens que representam os docentes investidos nestes cargos na escola, sobretudo no apoio á gestão escolar (lato sensu). Pretendemos ainda, ter uma correcta visão do trabalho que realizam os membros da direcção (nomeadamente os adjuntos), tentando perceber se no novo formato da gestão escolar legalmente instituída, os adjuntos da direcção são assessores ou membros efectivos de tomada de decisão.

Sobre o Questionário :

A investigação empírica, realiza-se sob a forma de dois questionários online, de pendor mais quantitativo, pela análise do que existe, um para o director (3 páginas) e outro para os assessores (1 página).

Estes questionários são acedidos através do endereço <http://assessoria.web.ua.pt/index.asp> e são de preenchimento muito rápido.

A password de acesso é igual para todas as Escolas e, apenas serve para evitar que o questionário seja “contaminado” por respondentes exteriores ao espaço escolar.

Este questionário foi autorizado e considerado que preenche “os requisitos de qualidade técnica e metodológica..” para ser aplicado em meio escolar pelo MIME <http://mime.gepe.min-edu.pt> (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar do Ministério da Educação), estando registado nesta entidade com o número **0140800001**.

Assim, agradeço que me honre com a sua colaboração nesta investigação através de duas acções:

- 1. Preenchendo o questionário (3 páginas rápidas) relativo ao Director.**
(<http://assessoria.web.ua.pt/index.asp> - opção Director após password “escola”)
- 2. Solicitando e motivando os assessores da sua escola, através do reenvio deste email, para a sua participação no questionário ao assessor**
(<http://assessoria.web.ua.pt/index.asp> - opção assessor após password “escola”)

Password de acesso ao site é a palavra [escola](#)

Em caso de problemas por favor agradeço o seu contacto via este email. Estamos neste estudo dependentes dos serviços informáticos da universidade a quem muito agradecemos a colaboração prestada, no entanto erros acontecem e por isso , nesse caso por favor contacte-nos, não deixe de colaborar. Obrigado.

Anexo n.º 12

Tabelas de Vencimentos

Fonte: SPN – (Tabelas de vencimentos em 2009 dos professores do ensino básico e secundário).

SPN | Vencimentos 2009

TABELA DE REMUNERAÇÕES LÍQUIDAS DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (ANO DE 2009)

(De acordo com as tabelas anexas ao Despacho n.º 2563/2009, publicado no DR de 20/01/2009, e com o Anexo I ao Ofício Circular n.º 2/GGF/2009 do Gabinete de Gestão Financeira do Ministério da Educação)

| ÍNDICE REM. MENSAL | SITUAÇÃO | IRS TAXA | IRS VALOR € | ADSE 1,5% € | CGA+MSE 10% € | LÍQUIDO A RECEBER € |
|---|-------------------------|-------------|-------------------|-------------------|---------------------|---------------------------|
| Contratados não profissionalizados e não licenciados 89 809,33 € | N/CAS S/ FILHOS | 6,0% | 48,56 € | 12,14 € | 80,93 € | 667,70 € |
| | N/CAS C/ 1 FILHO | 5,0% | 40,47 € | 12,14 € | 80,93 € | 675,79 € |
| | N/CAS C/ 2 FILHOS | 3,0% | 24,28 € | 12,14 € | 80,93 € | 691,98 € |
| | N/CAS C/ 3 FILHOS | 2,0% | 16,19 € | 12,14 € | 80,93 € | 700,07 € |
| | N/CAS C/ 4 FILHOS | 1,0% | 8,09 € | 12,14 € | 80,93 € | 708,17 € |
| | N/CAS C/ 5 ou + FILHOS | 0,0% | 0,00 € | 12,14 € | 80,93 € | 716,26 € |
| | CAS 1T S/ FILHOS | 3,0% | 24,28 € | 12,14 € | 80,93 € | 691,98 € |
| | CAS 1T C/ 1 FILHO | 1,0% | 8,09 € | 12,14 € | 80,93 € | 708,17 € |
| | CAS 1T C/ 2 FILHOS | 0,0% | 0,00 € | 12,14 € | 80,93 € | 716,26 € |
| | CAS 1T C/ 3 FILHOS | 0,0% | 0,00 € | 12,14 € | 80,93 € | 716,26 € |
| | CAS 1T C/ 4 FILHOS | 0,0% | 0,00 € | 12,14 € | 80,93 € | 716,26 € |
| | CAS 1T C/ 5 ou + FILHOS | 0,0% | 0,00 € | 12,14 € | 80,93 € | 716,26 € |
| | CAS 2T S/ FILHOS | 6,0% | 48,56 € | 12,14 € | 80,93 € | 667,70 € |
| | CAS 2T C/ 1 FILHO | 5,0% | 40,47 € | 12,14 € | 80,93 € | 675,79 € |
| | CAS 2T C/ 2 FILHOS | 5,0% | 40,47 € | 12,14 € | 80,93 € | 675,79 € |
| | CAS 2T C/ 3 FILHOS | 4,0% | 32,37 € | 12,14 € | 80,93 € | 683,89 € |
| | CAS 2T C/ 4 FILHOS | 3,0% | 24,28 € | 12,14 € | 80,93 € | 691,98 € |
| | CAS 2T C/ 5 ou + FILHOS | 2,0% | 16,19 € | 12,14 € | 80,93 € | 700,07 € |

SPN | Vencimentos 2009

| ÍNDICE REM. MENSAL | SITUAÇÃO | IRS TAXA | IRS VALOR € | ADSE 1,5% € | CGA+MSE 10% € | LÍQUIDO A RECEBER € |
|---|-------------------------|-------------|-------------------|-------------------|---------------------|---------------------------|
| Antigo 1.º escalão 112 1.018,48 € Contratados profissionalizados e não licenciados | N/CAS S/ FILHOS | 8,0% | 81,48 € | 15,28 € | 101,85 € | 819,87 € |
| | N/CAS C/ 1 FILHO | 7,0% | 71,29 € | 15,28 € | 101,85 € | 830,06 € |
| | N/CAS C/ 2 FILHOS | 6,0% | 61,11 € | 15,28 € | 101,85 € | 840,24 € |
| | N/CAS C/ 3 FILHOS | 5,0% | 50,92 € | 15,28 € | 101,85 € | 850,43 € |
| | N/CAS C/ 4 FILHOS | 3,0% | 30,55 € | 15,28 € | 101,85 € | 870,80 € |
| | N/CAS C/ 5 ou + FILHOS | 2,0% | 20,37 € | 15,28 € | 101,85 € | 880,98 € |
| | CAS 1T S/ FILHOS | 6,0% | 61,11 € | 15,28 € | 101,85 € | 840,24 € |
| | CAS 1T C/ 1 FILHO | 5,0% | 50,92 € | 15,28 € | 101,85 € | 850,43 € |
| | CAS 1T C/ 2 FILHOS | 4,0% | 40,74 € | 15,28 € | 101,85 € | 860,61 € |
| | CAS 1T C/ 3 FILHOS | 3,0% | 30,55 € | 15,28 € | 101,85 € | 870,80 € |
| | CAS 1T C/ 4 FILHOS | 1,0% | 10,18 € | 15,28 € | 101,85 € | 891,17 € |
| | CAS 1T C/ 5 ou + FILHOS | 0,0% | 0,00 € | 15,28 € | 101,85 € | 901,35 € |
| | CAS 2T S/ FILHOS | 8,0% | 81,48 € | 15,28 € | 101,85 € | 819,87 € |
| | CAS 2T C/ 1 FILHO | 7,0% | 71,29 € | 15,28 € | 101,85 € | 830,06 € |
| | CAS 2T C/ 2 FILHOS | 7,0% | 71,29 € | 15,28 € | 101,85 € | 830,06 € |
| | CAS 2T C/ 3 FILHOS | 6,0% | 61,11 € | 15,28 € | 101,85 € | 840,24 € |
| | CAS 2T C/ 4 FILHOS | 5,0% | 50,92 € | 15,28 € | 101,85 € | 850,43 € |
| | CAS 2T C/ 5 ou + FILHOS | 5,0% | 50,92 € | 15,28 € | 101,85 € | 850,43 € |

SPN | Vencimentos 2009

| ÍNDICE REM. MENSAL | SITUAÇÃO | IRS TAXA | IRS VALOR € | ADSE 1,5% € | CGA+MSE 10% € | LIQUIDO A RECEBER € |
|---|-------------------------|----------|-------------|-------------|---------------|---------------------|
| Antigo 2.º escalão 125 1.136,70 € | N/CAS S/ FILHOS | 10,0% | 113,67 € | 17,05 € | 113,67 € | 892,31 € |
| | N/CAS C/ 1 FILHO | 9,0% | 102,30 € | 17,05 € | 113,67 € | 903,68 € |
| | N/CAS C/ 2 FILHOS | 8,0% | 90,94 € | 17,05 € | 113,67 € | 915,04 € |
| | N/CAS C/ 3 FILHOS | 7,0% | 79,57 € | 17,05 € | 113,67 € | 926,41 € |
| | N/CAS C/ 4 FILHOS | 6,0% | 68,20 € | 17,05 € | 113,67 € | 937,78 € |
| | N/CAS C/ 5 ou + FILHOS | 5,0% | 56,84 € | 17,05 € | 113,67 € | 949,14 € |
| | CAS 1T S/ FILHOS | 7,0% | 79,57 € | 17,05 € | 113,67 € | 926,41 € |
| | CAS 1T C/ 1 FILHO | 6,0% | 68,20 € | 17,05 € | 113,67 € | 937,78 € |
| | CAS 1T C/ 2 FILHOS | 5,0% | 56,84 € | 17,05 € | 113,67 € | 949,14 € |
| | CAS 1T C/ 3 FILHOS | 4,0% | 45,47 € | 17,05 € | 113,67 € | 960,51 € |
| | CAS 1T C/ 4 FILHOS | 3,0% | 34,10 € | 17,05 € | 113,67 € | 971,88 € |
| | CAS 1T C/ 5 ou + FILHOS | 2,0% | 22,73 € | 17,05 € | 113,67 € | 983,25 € |
| | CAS 2T S/ FILHOS | 10,0% | 113,67 € | 17,05 € | 113,67 € | 892,31 € |
| | CAS 2T C/ 1 FILHO | 9,0% | 102,30 € | 17,05 € | 113,67 € | 903,68 € |
| | CAS 2T C/ 2 FILHOS | 9,0% | 102,30 € | 17,05 € | 113,67 € | 903,68 € |
| | CAS 2T C/ 3 FILHOS | 8,0% | 90,94 € | 17,05 € | 113,67 € | 915,04 € |
| | CAS 2T C/ 4 FILHOS | 8,0% | 90,94 € | 17,05 € | 113,67 € | 915,04 € |
| | CAS 2T C/ 5 ou + FILHOS | 7,0% | 79,57 € | 17,05 € | 113,67 € | 926,41 € |
| Contratados não profissionalizados licenciados 126 1.145,79 € | N/CAS S/ FILHOS | 10,0% | 114,58 € | 17,19 € | 114,58 € | 899,44 € |
| | N/CAS C/ 1 FILHO | 9,0% | 103,12 € | 17,19 € | 114,58 € | 910,90 € |
| | N/CAS C/ 2 FILHOS | 8,0% | 91,66 € | 17,19 € | 114,58 € | 922,36 € |
| | N/CAS C/ 3 FILHOS | 7,0% | 80,21 € | 17,19 € | 114,58 € | 933,81 € |
| | N/CAS C/ 4 FILHOS | 6,0% | 68,75 € | 17,19 € | 114,58 € | 945,27 € |
| | N/CAS C/ 5 ou + FILHOS | 5,0% | 57,29 € | 17,19 € | 114,58 € | 956,73 € |
| | CAS 1T S/ FILHOS | 7,0% | 80,21 € | 17,19 € | 114,58 € | 933,81 € |
| | CAS 1T C/ 1 FILHO | 6,0% | 68,75 € | 17,19 € | 114,58 € | 945,27 € |
| | CAS 1T C/ 2 FILHOS | 5,0% | 57,29 € | 17,19 € | 114,58 € | 956,73 € |
| | CAS 1T C/ 3 FILHOS | 4,0% | 45,83 € | 17,19 € | 114,58 € | 968,19 € |
| | CAS 1T C/ 4 FILHOS | 3,0% | 34,37 € | 17,19 € | 114,58 € | 979,65 € |
| | CAS 1T C/ 5 ou + FILHOS | 2,0% | 22,92 € | 17,19 € | 114,58 € | 991,10 € |
| | CAS 2T S/ FILHOS | 10,0% | 114,58 € | 17,19 € | 114,58 € | 899,44 € |
| | CAS 2T C/ 1 FILHO | 9,0% | 103,12 € | 17,19 € | 114,58 € | 910,90 € |
| | CAS 2T C/ 2 FILHOS | 9,0% | 103,12 € | 17,19 € | 114,58 € | 910,90 € |
| | CAS 2T C/ 3 FILHOS | 8,0% | 91,66 € | 17,19 € | 114,58 € | 922,36 € |
| | CAS 2T C/ 4 FILHOS | 8,0% | 91,66 € | 17,19 € | 114,58 € | 922,36 € |
| | CAS 2T C/ 5 ou + FILHOS | 7,0% | 80,21 € | 17,19 € | 114,58 € | 933,81 € |
| Professores em profissionalização licenciados 136 1.236,73 € Professores do quadro profissionalizados sem grau superior | N/CAS S/ FILHOS | 11,0% | 136,04 € | 18,55 € | 123,67 € | 958,47 € |
| | N/CAS C/ 1 FILHO | 10,0% | 123,67 € | 18,55 € | 123,67 € | 970,84 € |
| | N/CAS C/ 2 FILHOS | 9,0% | 111,31 € | 18,55 € | 123,67 € | 983,20 € |
| | N/CAS C/ 3 FILHOS | 8,0% | 98,94 € | 18,55 € | 123,67 € | 995,57 € |
| | N/CAS C/ 4 FILHOS | 7,0% | 86,57 € | 18,55 € | 123,67 € | 1.007,94 € |
| | N/CAS C/ 5 ou + FILHOS | 6,0% | 74,20 € | 18,55 € | 123,67 € | 1.020,31 € |
| | CAS 1T S/ FILHOS | 8,0% | 98,94 € | 18,55 € | 123,67 € | 995,57 € |
| | CAS 1T C/ 1 FILHO | 7,0% | 86,57 € | 18,55 € | 123,67 € | 1.007,94 € |
| | CAS 1T C/ 2 FILHOS | 6,0% | 74,20 € | 18,55 € | 123,67 € | 1.020,31 € |
| | CAS 1T C/ 3 FILHOS | 5,0% | 61,84 € | 18,55 € | 123,67 € | 1.032,67 € |
| | CAS 1T C/ 4 FILHOS | 4,0% | 49,47 € | 18,55 € | 123,67 € | 1.045,04 € |
| | CAS 1T C/ 5 ou + FILHOS | 4,0% | 49,47 € | 18,55 € | 123,67 € | 1.045,04 € |
| | CAS 2T S/ FILHOS | 11,0% | 136,04 € | 18,55 € | 123,67 € | 958,47 € |
| | CAS 2T C/ 1 FILHO | 11,0% | 136,04 € | 18,55 € | 123,67 € | 958,47 € |
| | CAS 2T C/ 2 FILHOS | 10,0% | 123,67 € | 18,55 € | 123,67 € | 970,84 € |
| | CAS 2T C/ 3 FILHOS | 10,0% | 123,67 € | 18,55 € | 123,67 € | 970,84 € |
| | CAS 2T C/ 4 FILHOS | 9,0% | 111,31 € | 18,55 € | 123,67 € | 983,20 € |
| | CAS 2T C/ 5 ou + FILHOS | 9,0% | 111,31 € | 18,55 € | 123,67 € | 983,20 € |

| | | | | | | |
|---|-------------------------|-------|----------|---------|----------|------------|
| Antigo 3.º escalão 151 1.373,13 € Contratados profissionalizados licenciados | N/CAS S/ FILHOS | 12,0% | 164,78 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.050,44 € |
| | N/CAS C/ 1 FILHO | 11,0% | 151,04 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.064,18 € |
| | N/CAS C/ 2FILHOS | 10,0% | 137,31 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.077,91 € |
| | N/CAS C/ 3 FILHOS | 9,0% | 123,58 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.091,64 € |
| | N/CAS C/ 4 FILHOS | 9,0% | 123,58 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.091,64 € |
| | N/CAS C/ 5 ou + FILHOS | 8,0% | 109,85 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.105,37 € |
| | CAS 1T S/ FILHOS | 9,0% | 123,58 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.091,64 € |
| | CAS 1T C/ 1 FILHO | 8,0% | 109,85 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.105,37 € |
| | CAS 1T C/ 2FILHOS | 7,0% | 96,12 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.119,10 € |
| | CAS 1T C/ 3 FILHOS | 7,0% | 96,12 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.119,10 € |
| | CAS 1T C/ 4 FILHOS | 6,0% | 82,39 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.132,83 € |
| | CAS 1T C/ 5 ou + FILHOS | 5,0% | 68,66 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.146,56 € |
| | CAS 2T S/ FILHOS | 12,0% | 164,78 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.050,44 € |
| | CAS 2T C/ 1 FILHO | 12,0% | 164,78 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.050,44 € |
| | CAS 2T C/ 2FILHOS | 11,0% | 151,04 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.064,18 € |
| | CAS 2T C/ 3 FILHOS | 11,0% | 151,04 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.064,18 € |
| | CAS 2T C/ 4 FILHOS | 10,0% | 137,31 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.077,91 € |
| | CAS 2T C/ 5 ou + FILHOS | 10,0% | 137,31 € | 20,60 € | 137,31 € | 1.077,91 € |
| 156 1.418,60 € Professores do quadro profissionalizados sem grau superior | N/CAS S/ FILHOS | 13,0% | 184,42 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.071,04 € |
| | N/CAS C/ 1 FILHO | 12,0% | 170,23 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.085,23 € |
| | N/CAS C/ 2FILHOS | 11,0% | 156,05 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.099,41 € |
| | N/CAS C/ 3 FILHOS | 11,0% | 156,05 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.099,41 € |
| | N/CAS C/ 4 FILHOS | 10,0% | 141,86 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.113,60 € |
| | N/CAS C/ 5 ou + FILHOS | 9,0% | 127,67 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.127,79 € |
| | CAS 1T S/ FILHOS | 9,0% | 127,67 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.127,79 € |
| | CAS 1T C/ 1 FILHO | 8,0% | 113,49 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.141,97 € |
| | CAS 1T C/ 2FILHOS | 7,0% | 99,30 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.156,16 € |
| | CAS 1T C/ 3 FILHOS | 7,0% | 99,30 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.156,16 € |
| | CAS 1T C/ 4 FILHOS | 6,0% | 85,12 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.170,34 € |
| | CAS 1T C/ 5 ou + FILHOS | 5,0% | 70,93 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.184,53 € |
| | CAS 2T S/ FILHOS | 13,0% | 184,42 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.071,04 € |
| | CAS 2T C/ 1 FILHO | 13,0% | 184,42 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.071,04 € |
| | CAS 2T C/ 2FILHOS | 12,0% | 170,23 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.085,23 € |
| | CAS 2T C/ 3 FILHOS | 12,0% | 170,23 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.085,23 € |
| | CAS 2T C/ 4 FILHOS | 11,0% | 156,05 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.099,41 € |
| | CAS 2T C/ 5 ou + FILHOS | 11,0% | 156,05 € | 21,28 € | 141,86 € | 1.099,41 € |
| 1.º escalão Professor (Antigo 4.º) 167 1.518,63 € | N/CAS S/ FILHOS | 13,0% | 197,42 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.146,57 € |
| | N/CAS C/ 1 FILHO | 12,0% | 182,24 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.161,75 € |
| | N/CAS C/ 2FILHOS | 11,0% | 167,05 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.176,94 € |
| | N/CAS C/ 3 FILHOS | 11,0% | 167,05 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.176,94 € |
| | N/CAS C/ 4 FILHOS | 10,0% | 151,86 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.192,13 € |
| | N/CAS C/ 5 ou + FILHOS | 9,0% | 136,68 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.207,31 € |
| | CAS 1T S/ FILHOS | 9,0% | 136,68 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.207,31 € |
| | CAS 1T C/ 1 FILHO | 8,0% | 121,49 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.222,50 € |
| | CAS 1T C/ 2FILHOS | 7,0% | 106,30 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.237,69 € |
| | CAS 1T C/ 3 FILHOS | 7,0% | 106,30 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.237,69 € |
| | CAS 1T C/ 4 FILHOS | 6,0% | 91,12 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.252,87 € |
| | CAS 1T C/ 5 ou + FILHOS | 5,0% | 75,93 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.268,06 € |
| | CAS 2T S/ FILHOS | 13,0% | 197,42 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.146,57 € |
| | CAS 2T C/ 1 FILHO | 13,0% | 197,42 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.146,57 € |
| | CAS 2T C/ 2FILHOS | 12,0% | 182,24 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.161,75 € |
| | CAS 2T C/ 3 FILHOS | 12,0% | 182,24 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.161,75 € |
| | CAS 2T C/ 4 FILHOS | 11,0% | 167,05 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.176,94 € |
| | CAS 2T C/ 5 ou + FILHOS | 11,0% | 167,05 € | 22,78 € | 151,86 € | 1.176,94 € |

| | | | | | | |
|---|-------------------------|-------|----------|---------|----------|-------------------|
| 2.º escalão Professor (Antigo 5.º) | N/CAS S/ FILHOS | 15,0% | 256,44 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.256,56 € |
| | N/CAS C/ 1 FILHO | 14,0% | 239,34 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.273,66 € |
| | N/CAS C/ 2 FILHOS | 14,0% | 239,34 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.273,66 € |
| | N/CAS C/ 3 FILHOS | 13,0% | 222,25 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.290,75 € |
| | N/CAS C/ 4 FILHOS | 12,0% | 205,15 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.307,85 € |
| | N/CAS C/ 5 ou + FILHOS | 12,0% | 205,15 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.307,85 € |
| | CAS 1T S/ FILHOS | 11,0% | 188,06 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.324,94 € |
| | CAS 1T C/ 1 FILHO | 10,0% | 170,96 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.342,04 € |
| | CAS 1T C/ 2 FILHOS | 10,0% | 170,96 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.342,04 € |
| | CAS 1T C/ 3 FILHOS | 9,0% | 153,86 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.359,14 € |
| | CAS 1T C/ 4 FILHOS | 8,0% | 136,77 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.376,23 € |
| | CAS 1T C/ 5 ou + FILHOS | 8,0% | 136,77 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.376,23 € |
| | CAS 2T S/ FILHOS | 15,0% | 256,44 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.256,56 € |
| | CAS 2T C/ 1 FILHO | 15,0% | 256,44 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.256,56 € |
| | CAS 2T C/ 2 FILHOS | 14,0% | 239,34 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.273,66 € |
| | CAS 2T C/ 3 FILHOS | 14,0% | 239,34 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.273,66 € |
| | CAS 2T C/ 4 FILHOS | 14,0% | 239,34 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.273,66 € |
| | CAS 2T C/ 5 ou + FILHOS | 13,0% | 222,25 € | 25,64 € | 170,96 € | 1.290,75 € |
| 3.º escalão Professor (Antigo 6.º) | N/CAS S/ FILHOS | 16,0% | 298,27 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.351,54 € |
| | N/CAS C/ 1 FILHO | 15,0% | 279,63 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.370,18 € |
| | N/CAS C/ 2 FILHOS | 15,0% | 279,63 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.370,18 € |
| | N/CAS C/ 3 FILHOS | 14,0% | 260,99 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.388,82 € |
| | N/CAS C/ 4 FILHOS | 14,0% | 260,99 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.388,82 € |
| | N/CAS C/ 5 ou + FILHOS | 13,0% | 242,34 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.407,47 € |
| | CAS 1T S/ FILHOS | 12,0% | 223,70 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.426,11 € |
| | CAS 1T C/ 1 FILHO | 11,0% | 205,06 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.444,75 € |
| | CAS 1T C/ 2 FILHOS | 11,0% | 205,06 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.444,75 € |
| | CAS 1T C/ 3 FILHOS | 10,0% | 186,42 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.463,39 € |
| | CAS 1T C/ 4 FILHOS | 10,0% | 186,42 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.463,39 € |
| | CAS 1T C/ 5 ou + FILHOS | 9,0% | 167,78 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.482,03 € |
| | CAS 2T S/ FILHOS | 16,0% | 298,27 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.351,54 € |
| | CAS 2T C/ 1 FILHO | 16,0% | 298,27 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.351,54 € |
| | CAS 2T C/ 2 FILHOS | 15,0% | 279,63 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.370,18 € |
| | CAS 2T C/ 3 FILHOS | 15,0% | 279,63 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.370,18 € |
| | CAS 2T C/ 4 FILHOS | 15,0% | 279,63 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.370,18 € |
| | CAS 2T C/ 5 ou + FILHOS | 14,0% | 260,99 € | 27,96 € | 186,42 € | 1.388,82 € |
| 4.º escalão Professor (Antigo 7.º Nível 1) | N/CAS S/ FILHOS | 17,0% | 337,01 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.417,41 € |
| | N/CAS C/ 1 FILHO | 16,0% | 317,18 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.437,24 € |
| | N/CAS C/ 2 FILHOS | 16,0% | 317,18 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.437,24 € |
| | N/CAS C/ 3 FILHOS | 15,0% | 297,36 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.457,06 € |
| | N/CAS C/ 4 FILHOS | 15,0% | 297,36 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.457,06 € |
| | N/CAS C/ 5 ou + FILHOS | 14,0% | 277,54 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.476,88 € |
| | CAS 1T S/ FILHOS | 13,0% | 257,71 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.496,71 € |
| | CAS 1T C/ 1 FILHO | 12,0% | 237,89 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.516,53 € |
| | CAS 1T C/ 2 FILHOS | 12,0% | 237,89 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.516,53 € |
| | CAS 1T C/ 3 FILHOS | 11,0% | 218,06 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.536,36 € |
| | CAS 1T C/ 4 FILHOS | 11,0% | 218,06 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.536,36 € |
| | CAS 1T C/ 5 ou + FILHOS | 10,0% | 198,24 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.556,18 € |
| | CAS 2T S/ FILHOS | 17,0% | 337,01 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.417,41 € |
| | CAS 2T C/ 1 FILHO | 17,0% | 337,01 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.417,41 € |
| | CAS 2T C/ 2 FILHOS | 16,0% | 317,18 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.437,24 € |
| | CAS 2T C/ 3 FILHOS | 16,0% | 317,18 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.437,24 € |
| | CAS 2T C/ 4 FILHOS | 16,0% | 317,18 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.437,24 € |
| | CAS 2T C/ 5 ou + FILHOS | 16,0% | 317,18 € | 29,74 € | 198,24 € | 1.437,24 € |

| | | | | | | |
|--|-------------------------|-------|----------|---------|----------|------------|
| Antigo 7.º escalão Nível 2 223 2.027,87 € | N/CAS S/ FILHOS | 17,0% | 344,74 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.449,92 € |
| | N/CAS C/ 1 FILHO | 16,0% | 324,46 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.470,20 € |
| | N/CAS C/ 2FILHOS | 16,0% | 324,46 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.470,20 € |
| | N/CAS C/ 3 FILHOS | 15,0% | 304,18 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.490,48 € |
| | N/CAS C/ 4 FILHOS | 15,0% | 304,18 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.490,48 € |
| | N/CAS C/ 5 ou + FILHOS | 14,0% | 283,90 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.510,76 € |
| | CAS 1T S/ FILHOS | 13,0% | 263,62 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.531,04 € |
| | CAS 1T C/ 1 FILHO | 12,0% | 243,34 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.551,32 € |
| | CAS 1T C/ 2FILHOS | 12,0% | 243,34 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.551,32 € |
| | CAS 1T C/ 3 FILHOS | 11,0% | 223,07 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.571,59 € |
| | CAS 1T C/ 4 FILHOS | 11,0% | 223,07 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.571,59 € |
| | CAS 1T C/ 5 ou + FILHOS | 10,0% | 202,79 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.591,87 € |
| | CAS 2T S/ FILHOS | 17,0% | 344,74 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.449,92 € |
| | CAS 2T C/ 1 FILHO | 17,0% | 344,74 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.449,92 € |
| | CAS 2T C/ 2FILHOS | 16,0% | 324,46 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.470,20 € |
| | CAS 2T C/ 3 FILHOS | 16,0% | 324,46 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.470,20 € |
| | CAS 2T C/ 4 FILHOS | 16,0% | 324,46 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.470,20 € |
| | CAS 2T C/ 5 ou + FILHOS | 16,0% | 324,46 € | 30,42 € | 202,79 € | 1.470,20 € |
| 5.º escalão Professor (Antigo 7.º Nível 3) 235 2.137,00 € | N/CAS S/ FILHOS | 18,0% | 384,66 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.506,58 € |
| | N/CAS C/ 1 FILHO | 17,0% | 363,29 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.527,95 € |
| | N/CAS C/ 2FILHOS | 17,0% | 363,29 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.527,95 € |
| | N/CAS C/ 3 FILHOS | 16,0% | 341,92 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.549,32 € |
| | N/CAS C/ 4 FILHOS | 16,0% | 341,92 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.549,32 € |
| | N/CAS C/ 5 ou + FILHOS | 15,0% | 320,55 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.570,69 € |
| | CAS 1T S/ FILHOS | 14,0% | 299,18 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.592,06 € |
| | CAS 1T C/ 1 FILHO | 14,0% | 299,18 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.592,06 € |
| | CAS 1T C/ 2FILHOS | 13,0% | 277,81 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.613,43 € |
| | CAS 1T C/ 3 FILHOS | 12,0% | 256,44 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.634,80 € |
| | CAS 1T C/ 4 FILHOS | 12,0% | 256,44 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.634,80 € |
| | CAS 1T C/ 5 ou + FILHOS | 11,0% | 235,07 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.656,17 € |
| | CAS 2T S/ FILHOS | 18,0% | 384,66 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.506,58 € |
| | CAS 2T C/ 1 FILHO | 18,0% | 384,66 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.506,58 € |
| | CAS 2T C/ 2FILHOS | 17,0% | 363,29 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.527,95 € |
| | CAS 2T C/ 3 FILHOS | 17,0% | 363,29 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.527,95 € |
| | CAS 2T C/ 4 FILHOS | 17,0% | 363,29 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.527,95 € |
| | CAS 2T C/ 5 ou + FILHOS | 17,0% | 363,29 € | 32,06 € | 213,70 € | 1.527,95 € |
| 6.º escalão Professor 1.º escalão Titular (Antigo 8.º) 245 2.227,93 € | N/CAS S/ FILHOS | 19,0% | 423,31 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.548,41 € |
| | N/CAS C/ 1 FILHO | 18,0% | 401,03 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.570,69 € |
| | N/CAS C/ 2FILHOS | 18,0% | 401,03 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.570,69 € |
| | N/CAS C/ 3 FILHOS | 17,0% | 378,75 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.592,97 € |
| | N/CAS C/ 4 FILHOS | 17,0% | 378,75 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.592,97 € |
| | N/CAS C/ 5 ou + FILHOS | 16,0% | 356,47 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.615,25 € |
| | CAS 1T S/ FILHOS | 14,0% | 311,91 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.659,81 € |
| | CAS 1T C/ 1 FILHO | 14,0% | 311,91 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.659,81 € |
| | CAS 1T C/ 2FILHOS | 13,0% | 289,63 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.682,09 € |
| | CAS 1T C/ 3 FILHOS | 12,0% | 267,35 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.704,37 € |
| | CAS 1T C/ 4 FILHOS | 12,0% | 267,35 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.704,37 € |
| | CAS 1T C/ 5 ou + FILHOS | 11,0% | 245,07 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.726,65 € |
| | CAS 2T S/ FILHOS | 19,0% | 423,31 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.548,41 € |
| | CAS 2T C/ 1 FILHO | 19,0% | 423,31 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.548,41 € |
| | CAS 2T C/ 2FILHOS | 19,0% | 423,31 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.548,41 € |
| | CAS 2T C/ 3 FILHOS | 18,0% | 401,03 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.570,69 € |
| | CAS 2T C/ 4 FILHOS | 18,0% | 401,03 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.570,69 € |
| | CAS 2T C/ 5 ou + FILHOS | 18,0% | 401,03 € | 33,42 € | 222,79 € | 1.570,69 € |

| | | | | | | |
|---|-------------------------|-------|----------|---------|----------|-------------------|
| 2.º escalão Titular (Antigo 9.º) 299 2.718,99 € | N/CAS S/ FILHOS | 22,0% | 598,18 € | 40,78 € | 271,90 € | 1.808,13 € |
| | N/CAS C/ 1 FILHO | 22,0% | 598,18 € | 40,78 € | 271,90 € | 1.808,13 € |
| | N/CAS C/ 2 FILHOS | 21,0% | 570,99 € | 40,78 € | 271,90 € | 1.835,32 € |
| | N/CAS C/ 3 FILHOS | 21,0% | 570,99 € | 40,78 € | 271,90 € | 1.835,32 € |
| | N/CAS C/ 4 FILHOS | 20,0% | 543,80 € | 40,78 € | 271,90 € | 1.862,51 € |
| | N/CAS C/ 5 ou + FILHOS | 20,0% | 543,80 € | 40,78 € | 271,90 € | 1.862,51 € |
| | CAS 1T S/ FILHOS | 16,0% | 435,04 € | 40,78 € | 271,90 € | 1.971,27 € |
| | CAS 1T C/ 1 FILHO | 16,0% | 435,04 € | 40,78 € | 271,90 € | 1.971,27 € |
| | CAS 1T C/ 2 FILHOS | 15,0% | 407,85 € | 40,78 € | 271,90 € | 1.998,46 € |
| | CAS 1T C/ 3 FILHOS | 15,0% | 407,85 € | 40,78 € | 271,90 € | 1.998,46 € |
| | CAS 1T C/ 4 FILHOS | 14,0% | 380,66 € | 40,78 € | 271,90 € | 2.025,65 € |
| | CAS 1T C/ 5 ou + FILHOS | 14,0% | 380,66 € | 40,78 € | 271,90 € | 2.025,65 € |
| | CAS 2T S/ FILHOS | 22,0% | 598,18 € | 40,78 € | 271,90 € | 1.808,13 € |
| | CAS 2T C/ 1 FILHO | 22,0% | 598,18 € | 40,78 € | 271,90 € | 1.808,13 € |
| | CAS 2T C/ 2 FILHOS | 22,0% | 598,18 € | 40,78 € | 271,90 € | 1.808,13 € |
| | CAS 2T C/ 3 FILHOS | 21,0% | 570,99 € | 40,78 € | 271,90 € | 1.835,32 € |
| | CAS 2T C/ 4 FILHOS | 21,0% | 570,99 € | 40,78 € | 271,90 € | 1.835,32 € |
| | CAS 2T C/ 5 ou + FILHOS | 21,0% | 570,99 € | 40,78 € | 271,90 € | 1.835,32 € |
| 3.º escalão Titular (Antigo 10.º) 340 3.091,82 € | N/CAS S/ FILHOS | 23,0% | 711,12 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.025,14 € |
| | N/CAS C/ 1 FILHO | 23,0% | 711,12 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.025,14 € |
| | N/CAS C/ 2 FILHOS | 22,0% | 680,20 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.056,06 € |
| | N/CAS C/ 3 FILHOS | 22,0% | 680,20 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.056,06 € |
| | N/CAS C/ 4 FILHOS | 22,0% | 680,20 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.056,06 € |
| | N/CAS C/ 5 ou + FILHOS | 21,0% | 649,28 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.086,98 € |
| | CAS 1T S/ FILHOS | 17,0% | 525,61 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.210,65 € |
| | CAS 1T C/ 1 FILHO | 17,0% | 525,61 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.210,65 € |
| | CAS 1T C/ 2 FILHOS | 16,0% | 494,69 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.241,57 € |
| | CAS 1T C/ 3 FILHOS | 16,0% | 494,69 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.241,57 € |
| | CAS 1T C/ 4 FILHOS | 15,0% | 463,77 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.272,49 € |
| | CAS 1T C/ 5 ou + FILHOS | 15,0% | 463,77 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.272,49 € |
| | CAS 2T S/ FILHOS | 23,0% | 711,12 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.025,14 € |
| | CAS 2T C/ 1 FILHO | 23,0% | 711,12 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.025,14 € |
| | CAS 2T C/ 2 FILHOS | 23,0% | 711,12 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.025,14 € |
| | CAS 2T C/ 3 FILHOS | 22,0% | 680,20 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.056,06 € |
| | CAS 2T C/ 4 FILHOS | 22,0% | 680,20 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.056,06 € |
| | CAS 2T C/ 5 ou + FILHOS | 22,0% | 680,20 € | 46,38 € | 309,18 € | 2.056,06 € |

Salários do índice criado em 2009/2010 – 272 – Fonte FNE

| | | | | | | | | |
|------------|--------------------|------------|-----|------------|--------|--------|-------|-------|
| 7º Escalão | Não Cas. s/filhos | 1.644,96 € | 272 | Vencimento | 477,18 | 256,05 | 34,92 | 85,40 |
| | Não Cas. 1 depen. | 1.668,24 € | | Base | 453,90 | | | |
| | Não Cas. 2 depen. | 1.668,24 € | | 2.473,46 | 453,90 | | | |
| | Não Cas. 3 depen. | 1.691,51 € | | | 430,63 | | | |
| | Cas.1Tit. s/filhos | 1.749,71 € | | Valor do | 372,43 | | | |
| | Cas.1Tit. 1 depen. | 1.749,71 € | | Corte - % | 372,43 | | | |
| | Cas.1Tit. 2 depen. | 1.772,98 € | | 5,89 | 349,16 | | | |
| | Cas.1Tit. 3 depen. | 1.772,98 € | | 145,75 | 349,16 | | | |
| | Cas.2Tit. s/filhos | 1.644,96 € | | Novo Venc. | 477,18 | | | |
| | Cas.2Tit. 1 depen. | 1.644,96 € | | Base | 477,18 | | | |
| | Cas.2Tit. 2 depen. | 1.644,96 € | | 2.327,71 | 477,18 | | | |
| | Cas.2Tit. 3 depen. | 1.668,24 € | | | 453,90 | | | |

Anexo n.º 13

Email recebido de um jurista com os custos de uma assessoria externa.

Ex.mo Sr. Professor Manuel Alvelos:

Conforme solicitado, venho informar que os critérios de fixação de honorários pelos serviços de advocacia prestados na comarca de [REDACTED] regem-se por uma tabela que contém valores referenciais.

Esta tabela data de 2004, é meramente indicativa e serve de guia para o advogado fixar o valor do seu trabalho.

Assim, os honorários são fixados de acordo com os valores referência constantes da referida tabela e com os seguintes critérios:

- a) o tempo despendido;
- b) a dificuldade e urgência do assunto;
- c) importância do serviço prestado;
- d) resultado obtido e
- f) usos profissionais;

O critério supletivo de fixação de honorários remete para um valor da hora de trabalho que está fixada em 75,00 €, a manhã de trabalho em 250,00 € e o dia de trabalho em 400,00 € (valores de 2004).

Isto quer dizer que:

- considerando a resolução de um assunto isolado ou de um processo isolado, os honorários são fixados de acordo com os valores referência da tabela estabelecidos para cada caso e tipo de assunto, mitigando com os critérios elencados acima;

- considerando serviços prestados para assessoria jurídica em horas avulsas, aplicar-se-ia o critério valor hora de 75,00 €;

- considerando um contrato mensal/anual de assessoria jurídica com serviços prestados em 6-7 horas por mês, teria de se usar o critério hora com os critérios supra elencados, designadamente o volume concreto de trabalho, urgência e dificuldade dos assuntos a tratar.

Não bastaria, pois, multiplicar o valor hora de trabalho pelo número de horas de serviços prestados por mês, por poderem interferir os outros critérios referidos.

De qualquer forma, valores concretos só poderão ser indicados em situações concretas.

Caso necessite de algum esclarecimento adicional, estrei ao dispor!

Os meus cumprimentos,

[REDACTED]

[REDACTED]

rua [REDACTED]

[REDACTED]

telf. [REDACTED] fax [REDACTED]

telm. [REDACTED]

Anexo n.º 14

Orçamento apresentado por empresa de software.

Proposta Serviços

Assistência [REDACTED] Software

4 Visitas anuais de 3 horas (Março, Junho, Setembro e Outubro), programadas e com ordem de trabalhos. [REDACTED] deverá enviar por email, dois dias antes, todos os assuntos/dúvidas/questões a serem tratados na visita técnica.

Custo anual por [REDACTED] 540 euros + IVA (40 euros/hora e 15 euros/deslocação)

Custo Total anual 9 [REDACTED] = 4860 euros + IVA

Escola sede, assistência [REDACTED]

12 Visitas anuais de 3 horas (visita mensal), programadas e com ordem de trabalhos. A sede deverá enviar por email, dois dias antes, todos os assuntos/dúvidas/questões a serem tratados na visita técnica.

Custo anual sede: 1440 euros + IVA (40 euros/hora e oferta/deslocação)

Escola sede, assistência Hardware

[REDACTED] 12, pacote de 12 horas - 480 euros + IVA

Valor Total e Condições pagamento,

HARDWARE: 480 Euros + IVA a pronto pagamento

SERVIÇOS: 6300 Euros / 12 meses = Avença mensal de 525 euros + IVA

*A todos os valores acresce IVA á taxa em vigor.

Ficamos à disposição para qualquer esclarecimento adicional à proposta apresentada.

Anexo n.º 15

Novos grupos de recrutamento de pessoal docente.

Fonte: http://www.fne.pt/files_old/concursos.../anexo_5_gruposrecrutamento.pdf

GRUPOS DE RECRUTAMENTO

| Educação Pré-Escolar | | |
|--|------------------------------|-------------------------------|
| Código do nível de recrutamento | Grupo de Recrutamento | Ex - Nível de docência |
| 90 | Educação Pré-escolar | 90 |
| 1o Ciclo do Ensino Básico | | |
| Código do ciclo de recrutamento | Grupo de Recrutamento | Ex – ciclo de docência |
| 92 | 1o ciclo do ensino básico | 92 |

Educação Especial e/ou Apoios Educativos

| Educação pré-escolar e 1o, 2o e 3o ciclos do ensino básico e do ensino secundário | | |
|--|---|-------------------------------------|
| Código de recrutamento | Grupo de Recrutamento | Ex - Código de Especialidade |
| 94 | Educação Pré-Escolar – Educadores de Infância Especializados em Educação Especial | 94 |
| 95 | Educação Pré-Escolar – Educadores de Infância com Complemento de Formação em Educação Especial e/ou Apoios Educativos | 95 |
| 96 | Ensino Básico (1.o Ciclo) – Professores Especializados em Educação Especial | 96 |
| 97 | Ensino Básico (1.o Ciclo) – Professores com Complemento de Formação em Educação Especial e/ou Apoios Educativos | 97 |
| 50 | Ensino Básico (2.o Ciclo) – Professores Especializados em Educação Especial | 50 |
| 52 | Ensino Básico (3.o Ciclo) e Ensino Secundário – Professores Especializados em Educação Especial | 52 |
| 2o Ciclo do Ensino Básico | | |
| Código do grupo de recrutamento | Grupo de Recrutamento | Ex - Grupo de docência |
| 200 | Português e Estudos Sociais/História | 01 |
| 210 | Português e Francês | 02 |
| 220 | Português e Inglês | 03 |
| 230 | Matemática e Ciências da Natureza | 04 |
| 240 | Educação Visual e Tecnológica | 05 07 08 |
| 250 | Educação Musical | 06 |
| 260 | Educação Física | 09 |
| 290 | Educação Moral e Religiosa Católica | 10 |
| 3o Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário | | |

| Código do grupo de recrutamento | Grupo de Recrutamento | Ex - Grupo de docência |
|--|-------------------------------------|---|
| 290 | Educação Moral e Religiosa Católica | 10 |
| 500 | Matemática | 11 |
| 540 | Electrotecnia | 13 |
| 510 | Física e Química | 15 16 |
| 600 | Artes Visuais | 17 |
| 430 | Economia e Contabilidade | 18 19 |
| 300 | Português | 20 |
| 310 | Latim e Grego | |
| 320 | Francês | 21 |
| 330 | Inglês | 22 |
| 340 | Alemão | |
| 400 | História | 23 |
| 410 | Filosofia | 24 |
| 420 | Geografia | 25 |
| 520 | Biologia e Geologia | 26 |
| 530 | Educação Tecnológica | 12 (2.o Grupo A) 14 (3.o Grupo) 27 (12.o Grupo A) 28 (12.o Grupo B) 29 (12.o Grupo C) 30 (12.o Grupo D) 31 (12.o Grupo E) 32 (12.o Grupo F- Artes Gráficas) 33 (12.o Grupo F – Equipamento) 34 (12.o Grupo F – Têxtil) |
| 560 | Ciências Agro-pecuárias | 35 (12.o Grupo F – Horto -Floricultura e Criação de Animais) 36 (Grupo A) 37 (Grupo B) |
| 620 | Educação Física | 38 |
| 550 | Informática | 39 |
| 610 | Música | 40 |
| 350 | Espanhol | 41 |

Anexo n.º 16

Email de resposta do gabinete de psicologia ao nosso pedido assessoria externa à escola.

"Psicologia da Educação coradas escolas? (enquanto director de uma escola, como posso usufruir dos serviços de um gabinete de psicologia?)"

██████████@gmail.com] **Enviado:quarta-feira**, 10 de Agosto de 2011
17:45 **Para:** Manuel Marques

"Psicologia da Educação coradas escolas? (enquanto director de uma escola, como posso usufruir dos serviços de um gabinete de psicologia?)"- a psicologia da educação surge, de forma geral, associada às escolas como sendo parte integrante das mesmas. Atualmente, tendo em conta a crescente sensibilização dos professores, pais e das próprias crianças, podemos afirmar que a procura dos psicólogo nos contextos educativos tem aumentado. Podemos também afirmar que nem sempre o psicólogo da escola consegue dar resposta a todas as solicitações, nomeadamente àquelas que exigem um acompanhamento regular e extenso no tempo. Acreditando que a prestação de serviços de psicologia à escola será uma resposta viável, parece lógica a existência de um regime de assessoria por parte de gabinetes de psicologia. Fazendo uma análise às prioridades e necessidades dos alunos, suas famílias e claro, dos professores, poderá verificar-se que a pertinência de um apoio dedicado e personalizado será grande. Psicólogos contratados externamente, poderão debruçar-se sobre os casos de forma contínua, fazendo a articulação entre famílias e escola, abrangendo os diversos contextos da criança/ adolescente a fim de ver minimizadas as suas dificuldades. Esta prestação de serviços poderá/deverá incluir tempo de formação dirigido aos docentes e não docentes, bem como sessões de esclarecimento para pais e para alunos sobre temáticas de interesse. Importa destacar que as solicitações dentro de uma escola são extremamente diversificadas e únicas. A necessidade de obter uma resposta capaz e polivalente será fundamental uma vez que o apoio poderá ser dirigido tanto a questões emocionais, como a necessidades educativas especiais ou problemáticas de comportamento passíveis de ser trabalhados e promovidos em contexto educativo. A exigência da intervenção aumenta a par da pluridimensionalidade do público alvo. Esta prestação de serviços deverá ser bem sustentada e realizada por técnicos competentes, com capacidade e conhecimento para intervir com sucesso neste contexto tão próprio. Importa destacar que este serviço não substitui de forma alguma o psicólogo a desempenhar funções a tempo inteiro na escola, pelo que será sim, uma mais valia para o funcionamento eficaz do serviço que, de forma organizada poderá oferecer à

comunidade educativa um apoio digno, seguro e promissor conducente ao crescente desenvolvimento da psicologia da educação.

"Caso prático de assessoria a escolas"

Como psicóloga da educação a exercer atividade em gabinete, poderei fundamentar esta questão com base em casos práticos em que foi e ainda é realizada assessoria à escola com autorização e conhecimento prévios dos pais. Os mesmos casos remetem para dificuldades específicas da aprendizagem de diferentes origens e o procedimento foi idêntico em todos. A necessidade de articular com professores e com o psicólogo da escolar tornou-se clara quando se verificou que a implementação das estratégias delineadas em gabinete, que visavam a promoção das competências e consequente desenvolvimento dos alunos, eram trabalhadas em casa e durante as consultas, existindo um período de tempo privilegiado para a sua aplicação que não era aproveitado - a aula. Após a realização de reuniões com diretores de turma e com o psicólogo da escola, de forma a apresentar o trabalho que estava a ser feito em gabinete e em casa assim como a necessidade de prolongar este mesmo trabalho durante o dia-a-dia em contexto educativo, o progresso dos alunos tornou-se evidente.

A partilha de estratégias e ideias para promover um melhor desempenho das crianças bem como a adequação da estimulação a ser feita, conduziu a um maior e melhor conhecimento de todos os envolvidos sobre estes alunos e as suas capacidades. O método de trabalho foi desenvolvido em conjunto e a sua aplicabilidade apontou para o sucesso académico e pessoal dos alunos. A partir do momento em que a criança se sente apoiada pelos diferentes intervenientes da sua vida pertencentes a diferentes contextos, a sua confiança aumenta. Existe coerência e consistência no que é pedido e no que é ensinado, minimizando assim a sensação de "diferença" e maximizando a naturalidade do processo de aprendizagem. O sucesso deste tipo de Intervenção articulada é incomparavelmente superior àquele que é realizado de forma isolada, individualizada e potencialmente desorganizada. É de destacar que, neste tipo de processos, todos os envolvidos benefi-

am de algo, sobretudo devido à partilha de conhecimentos, ideias e experiências que culminam numa fusão de esforços extremamente gratificante. Acreditando que este poderá ser um bom método de trabalho, intensifico a minha dedicação à promoção da pluridisciplinaridade com o objectivo de manter acesas a vontade e a determinação com que ajudamos a crescer as nossas crianças.

██████████

Anexo n.º 17

Tabela com a análise dos regulamentos internos.

| Tipo | Escola / Ag escolas | RI tem Referência aos assessores? | Artigo s | Tem competências definidas? | Competências |
|------|------------------------|--|----------------------------------|--------------------------------|---|
| EBI | Escola 1 | sim | 20º | não | |
| EBI | Escola 2 | sim | 29º | não | |
| EBI | Escola 3 | sim | 35º | não | |
| EBI | Escola 4 | sim | 41º | não | |
| EBI | Escola 5 | sim | 42º | não | |
| Eb23 | Escola 6 | sim | 35º | não | |
| Eb23 | Escola 7 | sim | 41º | não | |
| Eb23 | Escola 8 | sim | 23º | Sim | 3 – Competências: a) Colaborar nos aspectos burocráticos; b) Desempenhar tarefas de índole estatística; c) Proceder ao estudo e análise da documentação/legislação inerente aos cursos do ensino recorrente; e) Apoiar o coordenador pedagógico e os docentes do ensino recorrente; f) Assegurar o acompanhamento dos alunos dos cursos de Educação e Formação de Adultos; g) Acompanhar o desenvolvimento das diferentes ofertas formativas do Agrupamento. |
| Eb23 | Escola 9 | sim | 2ºcap -pp39- J | Sim | SPO |
| Eb23 | Escola 10 | sim | 15º | não | |
| Eb23 | Escola 11 | sim | 117º | não | |
| Eb23 | Escola 12 | sim | capIII- SecII- pp15- 16 | Sim | 2. COMPETÊNCIAS Para além do que está consignado na lei em vigor, são competências dos assessores técnico-pedagógicos: a) coadjuvar o director, nos termos a definir no regimento interno do director; b) elaborar pareceres, relatórios, propostas, projectos e outros documentos que facilitem a consecução do plano do director; c) contribuir para a elaboração dos relatórios trimestrais e anuais do director. |

| | | | | | |
|------|-----------|-----|--------------|-----|---|
| Eb23 | Escola 13 | sim | 25º | não | |
| Eb23 | Escola 14 | sim | CapV | não | |
| Eb23 | Escola 15 | sim | 25º | não | |
| Eb23 | Escola 16 | sim | 26º | não | |
| Eb23 | Escola 17 | sim | 27º | não | |
| Eb23 | Escola 18 | sim | 15º | não | |
| Eb23 | Escola 19 | sim | 34º | não | |
| Eb23 | Escola 20 | sim | 22º | não | |
| Eb23 | Escola 21 | sim | 12º | não | |
| Eb23 | Escola 22 | sim | 25º | não | |
| Eb23 | Escola 23 | sim | 34º | não | |
| Eb23 | Escola 24 | sim | 25º | não | |
| Eb23 | Escola 25 | sim | 26º | não | |
| Eb23 | Escola 26 | sim | 27º | não | |
| Eb23 | Escola 27 | sim | 15º | não | |
| Eb23 | Escola 28 | sim | 26º | não | |
| Eb23 | Escola 29 | sim | 27º | não | |
| Eb23 | Escola 30 | sim | 18º | não | |
| Eb23 | Escola 31 | sim | 25º | não | |
| Eb23 | Escola 32 | sim | 16º | não | |
| Eb23 | Escola 33 | sim | 25º | não | |
| Eb23 | Escola 34 | sim | 32º | não | |
| Eb23 | Escola 35 | sim | 22º | não | |
| Eb23 | Escola 36 | sim | 55º pp.49 | sim | 3. Compete aos assessores colaborar com o director na coordenação de actividades de natureza técnico-pedagógica, designadamente: a) Na organização e coordenação do plano anual de actividades; b) Na organização e coordenação dos apoios educativos; c) Na coordenação do processo de avaliação e do serviço de exames dos alunos; d) Na coordenação, organização e supervisão dos cursos das novas oportunidades; e e) Outras competências a definir pelo director. |

| | | | | | |
|------|-----------|-----|-------------|-----|--|
| Eb23 | Escola 37 | sim | 32º | não | |
| SEC | Escola 38 | Não | | não | |
| SEC | Escola 39 | Não | | não | |
| SEC | Escola 40 | Não | | não | |
| SEC | Escola 41 | Não | | não | |
| SEC | Escola 42 | Não | | não | |
| SEC | Escola 43 | Não | | não | |
| SEC | Escola 44 | Não | | não | |
| SEC | Escola 45 | Não | | não | |
| SEC | Escola 46 | Sim | 13º pp 6 | Sim | 3 - Compete aos assessores colaborar com o diretor na coordenação de atividades de natureza técnico-pedagógica, designadamente: a) Na organização e coordenação do plano anual de atividades; b) Na organização e coordenação dos apoios educativos; c) Na coordenação do processo de avaliação e do serviço de exames dos alunos; d) Na coordenação, organização e supervisão dos cursos das novas oportunidades; e) Outras competências a definir pelo diretor. |
| SEC | Escola 47 | Sim | 52º | não | |
| SEC | Escola 48 | Não | | não | |
| SEC | Escola 49 | Não | | não | |
| SEC | Escola 50 | Não | | não | |